

Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики

ОБРАЗОВАНИЕ, ИННОВАЦИИ, ИССЛЕДОВАНИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СООБЩЕСТВА

Материалы
III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Чебоксары, 16 декабря 2025 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2025

УДК 373(063)
ББК 74.9я43
О-23

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Чувашского республиканского института образования
Министерства образования Чувашской Республики № 534 от 21.10.2025*

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, доцент, директор Чувашского государственного института гуманитарных наук, заместитель председателя Регионального отделения Общероссийской общественно-государственной организации «Российское военно-историческое общество»

Евдокимова Екатерина Юрьевна, канд. пед. наук, методист БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Редакционная

коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, и. о. ректора БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики;

Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой чувашского языка и литературы БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики

Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : материалы

О-23 III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 16 декабря 2025 г.) / гл. ред. Ж. В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2025. – 573 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-47-8

В сборнике представлены статьи участников III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области педагогики, психологии и социологии.

Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

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

УДК 373(063)
ББК 74.9я43

Предисловие

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики представляет сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества»**.

В сборнике представлены статьи участников III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области педагогики, психологии и социологии.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Современные технологии в образовании.
2. Социальные процессы и образование.
3. Исследования в образовании и образовательные практики как инструмент принятия решений.
4. Инновационные технологии как ресурс повышения качества образования.
5. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
6. Образовательный процесс в профессиональной школе и среднем ПО.
7. Образовательный процесс в высшей профессиональной школе.
8. Филология в системе образования.
9. Использование нестандартных решений для повышения качества, доступности и эффективности образования.
10. Методический инструментальный поддержки и развития педагога.
11. Национальное образование: языкознание, языковая культура.
12. Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды.
13. Портрет успешного ребенка: поиск, возможности, перспективы.
14. Педагог – ключевая фигура создания условий развития успешного ребенка.
15. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Армавир, Архангельск, Белгород, Благовещенск, Болгар, Буденновск, Великий Новгород, Владикавказ, Волгоград, Воронеж, Грозный, Донской, Елабуга, Ижевск, Иркутск, Йошкар-Ола, Казань, Калининград, Канаш, Кинель, Коряжма, Красногорск, Краснодар, Красноярск, Красный Сулин, Куйбышев, Курск, Липецк, Мариинский Посад, Махачкала, Мытищи, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новороссийск, Новосибирск, Новочебоксарск, Омск, Пенза, Пермь, Поворино, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Самара, Саратов, Ставрополь, Старый Оскол, Тамбов, Тверь, Тула, Ульяновск, Уфа, Хабаровск, Чебоксары, Шебекино, Якутск) и субъектом (Вологодская область) России, Китайской Народной Республики (Шаосин), Республики Казахстан (Алматы, Астана).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Болгарская исламская академия, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Благовещенский государственный педагогический университет, Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоградский государственный университет, Воронежский государственный педагогический университет, Грозненский государственный нефтяной технический университет им. акад. М.Д. Миллионщикова, Дагестанский государственный

педагогический университет им. Р. Гамзатова, Иркутский государственный университет путей сообщения, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Казанский национальный исследовательский технологический университет, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный университет, Курский государственный университет, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Луганский государственный педагогический университет, Марийский государственный университет, МИРЭА – Российский технологический университет, Московский городской педагогический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московское высшее общевойсковое командное орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции Краснознаменное училище, Национальный государственный университет физической культуры и спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижневартковский государственный университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Новосибирское высшее военное командное училище, Омский государственный педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский государственный социальный университет, Самарский государственный аграрный университет, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самарский юридический институт ФСИН России, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Сибирский университет потребительской кооперации, Сибирский юридический институт МВД РФ, Ставропольский государственный педагогический институт, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тверской государственный технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Удмуртский государственный университет, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Уфимский юридический институт МВД России, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Херсонский государственный педагогический университет, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Южный федеральный университет), Китайской Народной Республики (Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю), Республики Казахстан (Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, соискатели, магистры и магистранты, студенты вузов, учителя школ, воспитатели и научные сотрудники.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, и.о. ректора
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования»
Министерства образования Чувашии
Ж.В. Мурзина

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Абалян Ж.А. Пивнева С.В.</i> Интегративная персонализированная модель обучения английскому языку в неязыковом вузе (направление «Реклама и связи с общественностью»).....	15
<i>Азаровская Е.С.</i> Эффективность интегративной модели в преодолении трудностей смыслового восприятия текста у детей	18
<i>Алекперова А.А., Щербакова И.В.</i> Основные аспекты патогенетической терапии у детей со спинальной мышечной атрофией.....	20
<i>Александров А. А., Астайченков А. С., Афанасьев М. С.</i> Цифровая трансформация учебного процесса: системный подход к интеграции технологий.....	21
<i>Александрова Т.Н.</i> Познавательное развитие дошкольников как основа формирования раннего патриотизма в условиях чувашского региона	24
<i>Арсентьева С.А.</i> Применение кейс-технологий на уроках литературы (из опыта работы учителя русского языка и литературы)	26
<i>Васильченко М. А.</i> Основы английского для веб-дизайнеров: больше, чем код	28
<i>Ващекина Н.В. Васильев Д. А.</i> Общая схема работы с данными интеллектуальной системы цифрового мониторинга при формировании модели обучаемого.....	31
<i>Власов Д.Д.</i> Современные информационные технологии во фтизиатрии: программа учета и мониторинга очагов туберкулеза	33
<i>Дмитриева А.А.</i> Основные аспекты изучения панкреатита по литературным данным	35
<i>Зинурова Г.М.</i> Развитие творческого мышления дошкольников средствами арт-терапии	36
<i>Ильина А.К., Терещенко В. П.</i> Наглядное моделирование в развитии связной речи детей дошкольного возраста.....	38
<i>Кириллова Е.О., Филимонова М.М., Дмитриева О.Ф.</i> Использование игровых технологий в развитии детей дошкольного возраста.....	40
<i>Киселева А.В.</i> Новые образовательные технологии на уроке русского языка в 6 классе при изучении фразеологизмов.....	42
<i>Крохина У. В.</i> Работа с флэш-карточками для формирования у дошкольников знаний о правилах дорожной безопасности.....	44
<i>Кудашкина А.В.</i> Создание междисциплинарного проекта с применением цифровых технологий.....	46
<i>Кузнецов Е.А.</i> Риски и ограничения VR-технологий в образовании: пример курса отечественной истории в СПО.....	51
<i>Ларионова Г.В., Галкина Т.Ю., Трофимова Ф.М.</i> Упражнения с кинезиологическими мячами и фитнес-резинками	54
<i>Малевская-Малевич Е.Д.</i> Современные технологии в образовании: инновации как ресурс устойчивого развития сообщества.....	56
<i>Малова О.Н., Соловьева Н. Н.</i> Виртуальный методический кабинет как инструмент интеграции современных технологий в дошкольное образование.....	58
<i>Маркова Н.Н.</i> Кубики Дьенеша в математическом развитии детей 4–5 лет.....	60
<i>Михалёв Д.А., Головин А.А.</i> Применение принципа Дирихле к задачам распределения ресурсов.....	62
<i>Никитин Н.С.</i> Применение современных цифровых технологий в образовании	64
<i>Панина В. А., Федякина Е. С.</i> Правда и мифы об изучении языка с помощью ИИ.....	66
<i>Пирязева М.В., Мордовкина Д.Д.</i> Психологические особенности детей дошкольного возраста как фактор повышения эффективности подготовки к обучению в школе	69
<i>Рязанцева П.А., Рязанцева Д. А., Кравченко С. А., Шипиль Д. Д., Летучая С. Р., Костенко А. Н.</i> Современные технологии в образовании	71
<i>Салищева О.Г.</i> Современные образовательные технологии: технология мультимедиа и ее использование на занятиях по математике в военном вузе.....	73
<i>Семенова М.А.</i> Проектная технология на уроках родного языка.....	75

<i>Ситдикова Г.Р., Габдрахманова А. С.</i> Иммерсивное обучение английскому языку через аутентичные материалы: роль эмоционального и творческого компонентов в формировании устойчивой мотивации.....	77
<i>Стребкова И.В.</i> Применение цифровых технологий в дошкольном образовании	79
<i>Тарамалы А.Е.</i> Аутентичные материалы как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся среднего звена	81
<i>Тигинян А.С., Тарабарко К.А., Филатов И.А., Жаткин Д.А.</i> Англоязычная лексика как инструмент формирования кибергигиены у школьников в цифровой образовательной среде.....	83
<i>Трегубов Ю.А., Алифиренко А.И.</i> Машинное обучение на графах: эволюция методов анализа структурных данных в цифровую эпоху	86
<i>Хан Я.А.</i> Значение статистических методов для определения эффективности курортной реабилитации подростков с нарушениями сердечного ритма на основе анализа динамики состояния стресс-систем.....	88
<i>Цыганков А.М., Садчикова Е.О., Издебский А.Л., Окунев А.В.</i> Геймификация на уроках английского языка....	89
<i>Шевченко О.В. Клевцова С. В.</i> Использование цифровых образовательных платформ как средство формирования у учащихся ключевых компетенций	93
<i>Ю Сяоце</i> Исследование оптимизации преподавания русского языка как иностранного в Китае с точки зрения семантики	96
<i>Яковлева Д.А.</i> Современные технологии музыкального воспитания в ДОУ	99

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Бабаян М. Белостоцкая А. А.</i> Русский язык в системе глобального образовательного обмена. 101	
<i>Врублевский Ю.О., Борисов А. Д., Попович А. А., Курочкин А. В., Часовитин И. Ю.</i> Ресурсы образования и инноваций для укрепления сообществ.....	103
<i>Золотова В.В., Ястребова Т.В.</i> Эко-педагогика в концепции воспитания будущего поколения 107	
<i>Иванова А.А.</i> Ознакомление детей с окружающим миром в раннем возрасте	109
<i>Коновалова М.Е.</i> Влияние социальных сетей на формирование коллективной ностальгии у поколения Z, или Почему молодые люди ностальгируют по эпохам, в которых не жили	111
<i>Коновалова М.Е.</i> Лингвистические особенности и переводческие трансформации в субтитрах: баланс между скоростью восприятия и сохранением смысла.....	113
<i>Петрова А.П.</i> Я-концепция в подростковом возрасте.....	115
<i>Сметанкина Л.В., Моисеев А.Р.</i> О факторах совершенствования педагогического мастерства преподавателя военного вуза.....	116
<i>Шамрай М.А.</i> Проблема социализации и профессионального становления личности.....	119

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

<i>Алексеева Н.Г., Петрова Л.Н.</i> Современные вызовы образования и психология формирования личности.....	122
<i>Алиева Х.М.</i> Основные методы построения сечений в стереометрии	124
<i>Альгешкина Т.П.</i> От Магницкого – к ученику, от ученика – к открытию: наставничество через исследовательскую деятельность на уроках математики	127
<i>Ганьшин Р.В.</i> Исследование связи академической успеваемости и успешности студентов.....	129
<i>Данилова Е.П., Иванова О.А.</i> Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР	131
<i>Ермакова Т.Н.</i> Развитие фонематического восприятия на логопедических занятиях с младшими школьниками.	133
<i>Зеленова С.К.</i> Ранняя профессиональная ориентация студентов через систему стажировок на предприятиях-партнерах вуза	135
<i>Зеленова С.К.</i> Цифровые инструменты сопровождения карьерных траекторий студентов в партнерстве «вуз – работодатель».....	137
<i>Корнеева В.О.</i> Синдром самозванца: как перестать сомневаться в своих достижениях	140
<i>Курбанов М.Р.</i> Критерии правоспособности муджтахидов в науке усуль аль-фикх	143

<i>Неверова А.А.</i> Педагогический дизайнер как трансформатор исследований в образовательную практику: роль, инструменты и вызовы	146
<i>Неверова А.А.</i> Принятие педагогических решений на основе нейронауки и когнитивных исследований	148
<i>Ровная Л.В., Карасева А.О.</i> Иван Грозный: личность, политика и роль в формировании Московского государства	149
<i>Ромаденкова Т.А.</i> Конституционное право на образование: понятие и источники правового регулирования	152
<i>Романова Е.В.</i> Сравнительный анализ учебной и профессиональной мотивации российских и китайских студентов	154
<i>Сивцова Л.В.</i> Как научить ребенка искусству мысли	156
<i>Сутырина О.Н.</i> Современные научные исследования живописных техник в рамках занятий по изобразительному искусству	158
<i>Трезубов Ю.А., Павлик Н.В.</i> Исторический анализ образа революционера в работах П.А. Кропоткина	160
<i>Ханмухаметов З.И.</i> Музыкально-педагогическое наследие О.А. Апраксиной	162
<i>Шлыкова Е.Д., Власенко С.Ю.</i> Регулярная физическая активность как средство защиты от болезней	164
<i>Эзри Г.К.</i> Роль духовного просвещения в жизни современного человека	166
<i>Яковлева В.С.</i> К вопросу образа ученой женщины в российской периодической печати в годы правления Александра II	168

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Агабекян А. Р.</i> Инновационные методы обучения иностранному языку в высших учебных заведениях	171
<i>Алексеева С. Ю.</i> Мелкая моторика как средство развития речи	173
<i>Баранюкова В.А.</i> Проблема развития учебной самостоятельности младших школьников в цифровой образовательной среде	175
<i>Болохова Ю.С.</i> Дидактический потенциал кейс-технологии как средства изучения интегрального исчисления в средней школе на углубленном уровне	178
<i>Ващенко К.В., Блинов А.В., Нилов В.Н.</i> Педагогические условия оптимизации восстановительных процессов после интенсивных нагрузок у курсантов	181
<i>Демина С.П.</i> Использование интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «Основы финансовой грамотности»	183
<i>Дубовая Е.В.</i> Разноуровневые задания как средство обучения математике в современной школе	185
<i>Конарева А.Н., Чернега П.Г., Пищенко А.А.</i> Педагогические основы обучения на уроках труда (технологии) в разноуровневых группах	188
<i>Кормышов И.С., Потапов М.М., Глебова М.В.</i> Персонализированное обучение как результат цифровой образовательной аналитики	190
<i>Краснова С.Г., Владимирова В.В., Софронова Е.А.</i> Развитие речи детей через составление рассказа по картине «Осень» чувашского художника Данилова А.В. с применением ТРИЗ-технологий и технологии Т.А. Сидорчук «Технология развития связной речи дошкольников» (чувашское изобразительное искусство)	192
<i>Мешкова Т.В.</i> Инновационная технология «День единого текста»	194
<i>Озерский С. В.</i> Обзор программных платформ для виртуализации лабораторных работ при изучении информационных технологий	195
<i>Сынгарева Л.Н.</i> Нейропсихологический подход на уроке математики для обучающихся с ОВЗ	197
<i>Темирханов С.А. Эфендиева Я.М.</i> Обзор международного опыта применения и технические аспекты использования искусственного интеллекта	200
<i>Терентьева Н.Ю.</i> Инновационные технологии в образовании как инструмент повышения эффективности образовательного процесса	202
<i>Фисько И.Н.</i> Нейросетевые подходы к преодолению индивидуального языкового барьера	204

<i>Шатохина И.В.</i> Иноязычная коммуникативная компетентность как основная цель обучения иностранному языку в общеобразовательной школе	208
<i>Якубень З. А., Чуханов М.Г., Шалимов В.Ю., Жарков Г.Р.</i> Инновационные методики и цифровизация в обучении английскому языку	210

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Андреева Н.Н.</i> Опыт повышения профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций Чувашской Республики в сфере обеспечения безопасной образовательной среды	213
<i>Беркович О.Е., Ершова Л.В., Елюшкина Е.А.</i> Психологические проблемы сопровождения и поддержки молодого поколения в процессе социально-психологической адаптации к началу обучения в вузе	216
<i>Беркович О.Е., Ершова Л.В., Королёва Д.С.</i> Психофизиологические методы профилактики утомляемости у студентов вузов	219
<i>Благовская Е.Б., Белозерова Л.А.</i> Особенности эмоционального выгорания у родителей детей дошкольного возраста с ментальными нарушениями	222
<i>Вавишко А.С., Белицкая Т.С., Вавишко Т.А.</i> Психогигиена образовательного пространства: медицинские аспекты профилактики эмоционального выгорания педагогов и родителей	224
<i>Вахрушева Е.Н.</i> Преодоление страхов у детей старшего дошкольного возраста в системе психолого-педагогического сопровождения в ДОУ	226
<i>Габдрахманова О.Г.</i> Развитие учебной мотивации первоклассников сельских малокомплектных школ	229
<i>Данилова А.И., Черкесова Е.Н.</i> Психолого-педагогические особенности эмоционального развития младших школьников	231
<i>Джамалудинова З.Г., Султанамедова А.Н.</i> Психодиагностическое сопровождение в условиях реабилитационного центра	233
<i>Евстафьева Н.М.</i> Образ матери в проекте обучающихся начальных классов	234
<i>Исоев Б.А.</i> Зеркальный этап в генезисе самосознания: от визуального отражения к конституированию «Я»	236
<i>Корченкова С.С.</i> Теоретический аспект изучения тревожности как психологического феномена	238
<i>Краснова С.Г., Дмитриева Л.А.</i> Информационная безопасность и минимизация негативных последствий психологических рисков и угроз при использовании обучающимися искусственного интеллекта	240
<i>Кущёва Я.Ю.</i> Психолого-педагогические условия развития навыков XXI века у младших школьников	245
<i>Мочалина В.В.</i> Художественная литература как средство формирования образной речи младших школьников с общим недоразвитием речи	246
<i>Мрзукова Е.В., Николаева Т. М.</i> Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольном возрасте	248
<i>Олешко Т.И.</i> Особенности психологического благополучия студентов педагогических специальностей	250
<i>Попович Е.А.</i> Конструктивное и деструктивное влияние стресса на психофизиологическое состояние человека: теоретический аспект	252
<i>Савин А.Д.</i> Карьерные навигаторы: разработка и апробация цифрового инструмента психологического сопровождения профессионального самоопределения школьников 12–15 лет ...	254
<i>Смыкова Е.А., Коробова М.В.</i> Генезис чувства вины: от внешней регуляции к внутреннему конфликту в детском и подростковом возрасте	255
<i>Ставцев О.А.</i> Искусственный интеллект и нейросети как фактор риска и ресурс в обеспечении психологической безопасности	257
<i>Тимачева Н.В., Мануйлова Л.М.</i> Трудности формирования коллективистских качеств у воспитанников детского дома	259
<i>Ткаченко С.В.</i> Проблема учебной мотивации студентов в вузе	263

Фурсова Е.И. Развитие психолого-педагогического сопровождения младших школьников в инновационной образовательной среде школы полного дня.....	265
Хайрtdинова А.М. Психолого-педагогические условия формирования позитивного имиджа старших подростков.....	267
Хакимова Р.Р. Психолого-педагогическое консультирование подростков по проблеме одиночества.....	270
Хлыбова Д.В., Кондаурова О.П. Психологические особенности эмпатии у студентов-психологов.....	273
Чемоданова З.Ш. Использование методов психологического консультирования в работе с детьми «группы риска».....	274
Шамсеева А.Ф. Теоретические аспекты изучения профессиональной деформации педагогов-психологов, работающих в системе специального образования.....	276

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова С.С., Новгородова Н.А. Работа патриотических клубов в общеобразовательной школе как средство воспитания гражданина РФ.....	280
Барышникова С.В. Митрохина С.В. Межпредметные задачи на координатный метод как средство развития математической грамотности учащихся 5–9 классов.....	282
Благодарова А.А. Формирование учебной мотивации у младших школьников.....	284
Бобин В.Л., Бобин Д.В., Кулагина А.Г. Изучение нормального закона распределения в школе.....	285
Богословская Я.А. Музыкально-историческая деятельность старших школьников на уроках музыки как средство патриотического воспитания.....	288
Боклагова В.М. Понятие и структура психолого-педагогических условий в контексте модернизации дополнительного образования.....	290
Боклагова В.М. Психолого-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности в старшей школе в условиях модернизации образовательной системы РФ.....	292
Бузова И. А., Купченко С.С., Пчелкина В.Ю. Профессиональное развитие педагога в системе дополнительного образования.....	294
Булин Г.А., Захарченко А.Е. Роль педагога в воспитании личности в современных социокультурных условиях.....	296
Ибрагимова А.М. Экологический кружок как эффективный способ привлечения школьников к изучению природы и ее охраны.....	298
Каменева И.В., Казакова Е.П. Интеграция элементов педагогики М. Монтессори в образовательный процесс ДОУ: опыт разработки и реализации программы.....	300
Лаба А.А., Росицкая Д. Н. Формирование актерских навыков у детей среднего школьного возраста: влияние организационно-педагогических условий на эффективность тренинговых технологий в театральном коллективе ДШИ.....	303
Лазарева К.Ю. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.....	307
Матусевич Е.С. Метод интеллект-карт как инструмент формирования знаний ПДД у дошкольников старшего возраста.....	309
Назарова Е.Э., Исаева О.Н. Образовательный процесс в дошкольной образовательной организации: сущность, особенности и современные подходы.....	311
Петрова И.Н. Урок-игра как вид интерактивного метода обучения на уроках права.....	313
Соколова Л.В. Формирование исследовательских навыков у младших школьников в рамках предмета «Окружающий мир» в 1 классе.....	315
Сутырина О.Н. Психолого-педагогические условия развития художественно-творческих способностей обучающихся на занятиях изобразительным искусством.....	317
Тарабанов В.А. Модель формирования нравственных ценностей у младших школьников в условиях летнего оздоровительного лагеря.....	319
Трапизон И.В., Тучкова О.В. Современный урок: эффектный или эффективный?.....	321
Щекутеева А.Д. Черевань Н.В. Эстетическое воспитание обучающихся.....	323

<i>Юсупова Л.В.</i> Национальные праздники как системообразующий элемент программы внеурочной деятельности по развитию личности младших школьников	325

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СРЕДНЕМ ПО

<i>Вербицкая К.А.</i> Сущность, структура, содержание социальной компетентности в контексте подготовки педагогов дополнительного образования в системе среднего профессионального образования	327
<i>Коростелева Н.А., Осипова Н. В.</i> Особенности образовательного процесса в системе среднего профессионального образования	331
<i>Мурзаханов М.А.</i> Самоопределение и профессиональная ориентация будущих инженеров-педагогов	334

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

<i>Арджанова Н.С., Щербакова И.В.</i> Современные технологии анестезиологической помощи в педиатрии	336
<i>Ахтаева Э.А.</i> Возможности рефлексивных сессий в процессе формирования переговорной компетентности будущих юристов	337
<i>Байбикова Л.Р.</i> Применение информационных технологий для изучения тактики лечения МКБ у детей	339
<i>Гильванова А.Р.</i> Основные аспекты применения технологии МРТ для диагностики гипоксически-ишемических поражений мозга у новорожденных	341
<i>Давыдова Д.Е.</i> Биоэлектрические аспекты лечения атопического дерматита в современной педиатрии	342
<i>Додонова Г. А., Додонова Е.А.</i> Дисциплина «Цифровые технологии корпоративного обучения» как важная составляющая в профессиональной подготовке бакалавров прикладной информатики.	344
<i>Ермякина Н.А.</i> Вопросы разработки дидактического сопровождения образовательного процесса в условиях дистанционного обучения иностранному языку для специальных целей	346
<i>Ешкина Н.И.</i> Проектная деятельность как фактор подготовки студентов-филологов к эстетическому воспитанию школьников	348
<i>Ишемгулова Э.Р.</i> Развитие коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся на занятиях по литературе (на примере романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»)	349
<i>Колоева А.Х.</i> Качество жизни детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы	352
<i>Кошкина Н.В., Маматов Э.М.</i> Патриотическое воспитание курсантов на примере жизни и деятельности выдающихся советских ученых. Сергей Соболев. Математика как оружие сдерживания в холодной войне	353
<i>Левкина Н.Н.</i> К вопросу о повышении успеваемости по профильным дисциплинам студентов, пропускающих занятия	355
<i>Левкина Н.Н.</i> Отдельные приемы преодоления психологических барьеров, связанных с расчетами, в рамках изучения экономических дисциплин	357
<i>Локова А.М.</i> Основные аспекты проблемы врожденной атрезии хоан в педиатрической практике: применение информационных технологий для анализа данных	359
<i>Махортов В.Д.</i> Программная реализация метода сглаженных частиц как задача студенческой научно-исследовательской работы	360
<i>Махортова Т.Ю.</i> Письменный перевод медицинских текстов: дидактический аспект	362
<i>Михнева С.В., Михнев И.П.</i> Роль и значение социального воспитания в профессиональной подготовке студентов высшего образования	364
<i>Наурзалиева В.И.</i> Оценка пищевого статуса у детей с атопическим дерматитом, ассоциированным с пищевой аллергией	366
<i>Нечаев А.В.</i> Клинико-ситуационный подход в проведении лабораторных занятий по болезням преджелудков жвачных	367
<i>Панферова Е.В., Сидоров В.В.</i> Интеллектуальная система анализа и прогнозирования работы релейной защиты на основе данных о месте повреждения и гибридных алгоритмов	369
<i>Подколзина А.О.</i> Подготовка научных кадров в университетах Германии	371

Пономарева В.А. Формирование профессиональной этики у будущих педагогов: роль практических занятий и стажировок	373
Попов Д.И. Формирование коммуникативной сомоэффективности курсантов: теория и практика	376
Руденко В.С. Актуальные требования к военному педагогу и ключевые компетенции, необходимые для успешной педагогической работы.....	378
Ткачева Ю.Г., Зинченко В.О., Жданова О.С. Исследовательская культура как ценностный ориентир профессионального развития будущего специалиста.....	382
Хацринова О.Ю. Применение исследовательского метода в практической деятельности студентов.....	387
Цороева Д.П., Щербакова И.В. Информационные технологии поиска и анализа данных в помощь студентам-медикам (на примере тактики лечения уриномы у плода)	389
Ярычева Х.У. Развитие социальной ответственности у будущих социальных работников в соответствии с принципом усложнения профессиональных контекстов	391

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Антошкин М.Ю., Армаш Э.С., Скрипов Р.А., Лебедев Н.М. Особенности перевода религиозных текстов с английского языка на русский.....	394
Бикбов К.Д. Нравственное воспитание младших школьников средствами художественной литературы.....	396
Болховской А.Л., Кривоносова А.В. Слова ограниченного употребления – необходимый компонент современной лексики.....	398
Буров С.С. Дialectы русского языка: живое наследие и отражение народной речи.....	401
Габдулина К.С. Воспитательные возможности учебников «Русский язык» для начальной школы	403
Думрауф О.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках английского языка.....	405
Загайнова М.В. Блогеры и их ораторское мастерство в оценке современных школьников	409
Иванченко Н.С., Радченко Е.Ю., Анучкин Р.С. Владимир Мономах и его «Поучение»: моральные ценности эпохи.....	411
Ковальчук Б.О., Паршуков М.А., Келеш С. Интеграция английской терминологии информационной безопасности в программы обучения для будущих IT-специалистов	413
Коптева Г.Г. Сергей Видулов «Дума о Родине». Мотивный комплекс и главная тема произведения	416
Кочергина О.В. О некоторых аспектах трансформации педагогической коммуникации в цифровом мире и её последствиях.....	419
Махортова Т.Ю., Олейник Е.А. Лингвотранслатологические особенности терминологии интернет-маркетинга.....	421
Руденко К.А. Английский язык как ключевой ресурс доступа к глобальным образовательным и инновационным экосистемам.....	424
Садовая А.В. Формирование читательской грамотности обучающихся на уроках английского языка.....	425
Созонова Ю.А. Русский язык в подготовке инженерно-технических специалистов: актуальные требования и практические задачи	427
Глеулесова А.Ш., Алдабергенова А.С., Омарова Г.Т. Концепты света и тьмы в научном представлении и их осмысление в русской литературе	429
Толчёнова И.И., Крутина Л.Б. К вопросу о квалификации ошибок в речи иностранных обучающихся на уроках русского языка как иностранного.....	430
ТуксAITова Р.О., Омарова Г.Т., Кукенова Г.А. Влияние социальных сетей на современный русский язык.....	433
Ян Цзюньи Преподавание русского языка в Китае: теория и практика (обзор и перспективы XXI века).....	435

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ РЕШЕНИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА, ДОСТУПНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ващенко К.В., Блинов А.В., Караван А.В.</i> Влияние кросс-модальных тренировок на интегральную подготовленность курсантов специального назначения	437
<i>Жукевич В.Г., Соломко И.С., Сергеев А.Э.</i> Объяснение искусственного интеллекта в школьной и вузовской информатике при помощи дискретной математики	439
<i>Иглинская И.Г., Петракова А.В.</i> ИИ-ассистенты в роли тьютора: этические границы использования нейросетей для персонализации обучения программированию	441
<i>Кулешова П.Н.</i> Типология задач повышенной сложности для младших школьников	443
<i>Строенкова В.С.</i> Методические рекомендации родителям по развитию умения употреблять предложно-падежные конструкции в условиях семейного воспитания	444
<i>Толчёнова И.И., Крутина Л.Б.</i> Культурологический подход в обучении русскому языку как иностранному на подготовительном отделении для иностранных граждан	446

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

<i>Васильева Е.М.</i> Методический инструментарий поддержки и развития педагога в условиях трансформации образования: от традиционных форм к персонифицированной траектории	450
<i>Кистровских И.В.</i> Психофизиологическое здоровье в процессе аллостатической нагрузки: теоретический аспект	452
<i>Николаева Е.И.</i> Лучшие практики и модели документооборота в дошкольной образовательной организации	453
<i>Стешенко Е.А., Хентонен А.Г.</i> Профессиональная подготовка будущих логопедов к работе с родителями, имеющими детей с нарушениями речи	456
<i>Ясонова Е.Н.</i> Контекстуальное наставничество в системе развития педагога: методология, стили, практика	459

НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЯЗЫКОЗНАНИЕ, ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

<i>Го Цзыцзюнь</i> Современное развитие влияния китайского искусства в России	462
<i>Застрожная Т.В.</i> Забытые образы природы: этноспецифические метафоры как память языка	466
<i>Клочко А.А., Ахмадулина Е.Н.</i> Проблематика перевода китайских имён собственных на русский и английский языки	469
<i>Леханов С.Б.</i> Цифровизация языкового образования коренных малочисленных народов Севера: теоретические основы, современные практики и перспективы развития	470
<i>Пузанова К.А., Ерохина Д.А.</i> Дизайн шрифтов с учетом особенностей кириллицы и латиницы: вопрос билингвальной типографики в образовании	474
<i>Цой А.В., Гасанов Р.Э., Куликов М.Ю.</i> Славянские заимствования в английском языке	478

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

<i>Аргандейкина Е.С.</i> Работа по развитию познавательной мотивации младших школьников с ЗПР	482
<i>Артемова О.В., Веретнова К.С., Брюховских Л.А.</i> Понимание литературных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития	484
<i>Беляева А.Е.</i> Барьеры и перспективы развития критического мышления у детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной среде	486
<i>Водопьян А.С.</i> Особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и роль семейного сопровождения в коррекционной деятельности	487
<i>Груцкая И.П.</i> Кинетический песок как способ закрепления представлений о геометрических фигурах у детей с ТМНР	491
<i>Джамалудинова З.Г., Магомедова А.Т.</i> Особенности проведения дистанционных уроков для учащихся с нарушением интеллекта	494
<i>Джамалудинова З.Г., Магомедова И.М.</i> Особенности познавательной деятельности при ознакомлении с окружающим миром дошкольников с РДА	496

<i>Джамалудинова З.Г., Сайпулаева Д.М.</i> Психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	498
<i>Косыгина Е.А., Провоторова Ю.С.</i> Автоматизация навыков плавной речи у заикающихся дошкольников в процессе коммуникации и социализации посредством коммуникативных игр	500
<i>Крутилина М.А., Меремьянина А.И.</i> Специфика проявлений эхолалии у детей младшего школьного возраста с РАС и ее использование в качестве средства формирования навыков речевой коммуникации.....	502
<i>Леликова А.А., Пусева М.В.</i> Формирование навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра: ключ к независимости и адаптации	505
ПОРТРЕТ УСПЕШНОГО РЕБЕНКА: ПОИСК, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>Бурганова А.Ф.</i> Развитие интеллекта и креативности детей в условиях семейного воспитания	507
<i>Кондаурова О.П., Головина Ю.А.</i> Связь между материнским отношением и уровнем психического развития дошкольников	508
<i>Стариковская Л.Г.</i> Возможности развития успешных качеств у ребёнка.....	510
<i>Шеввергина Н.Н.</i> Подготовка воспитанников к компетентному выбору профессии	512
ПЕДАГОГ – КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ УСПЕШНОГО РЕБЕНКА	
<i>Литвинова А.В., Такмазян О.С., Такмазян В.П., Тороп И.А.</i> Формула успеха: роль педагога в развитии талантливых студентов СПО	516
<i>Овчинникова М.И., Лампасова О.В., Любимова А.В.</i> Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с ТНР.....	518
<i>Рудакова Г.Н., Никулина А.М.</i> Роль педагога в создании условий для развития успешного ребенка.....	520
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
<i>Абукин А.Г., Иванов М.С., Терентьев Д.Г., Устимов А.Е.</i> Анализ кардиореспираторной активности гемодинамики при соревновательной нагрузке в группах спортивного мастерства подростков.....	522
<i>Антонова Е.И., Орлов С.Г., Ладяшкина М.В., Башикиров Г.И.</i> Анализ вариабельности физической активности учащихся молодежи с различным качеством здоровья.....	524
<i>Будаева Е.Ю.</i> Влияние спорта на психоэмоциональное состояние студента аграрного вуза	526
<i>Ващенко К.В., Блинов А.В., Авраменко В.И.</i> Формирование мотивации к физическому самосовершенствованию у курсантов средствами коллективизма	529
<i>Гуляева Л.В.</i> Метод проектов на уроке физкультуры: когда ученики учатся сами.....	532
<i>Еремьян Ю.В.</i> Использование виртуальной реальности в физическом воспитании студентов в условиях цифровой среды вуза	535
<i>Захаров А.Е., Кулабухов Д.А., Филиппченкова С.И.</i> Психологические особенности взаимодействия в диаде «тренер – спортсмен»	537
<i>Игнатъев С.В.</i> Формирование спортивной мотивации борцов 15–16 лет	539
<i>Костенко В.Р.</i> Основные аспекты патогенетической терапии у детей со спинальной мышечной атрофией.....	541
<i>Кудряшова Я.Д.</i> Самоконтроль в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями.....	543
<i>Ларионова Е.А., Волкова И.Ю., Германов А. В., Зайцев А.В.</i> Анализ вариабельности сердечного ритма в группах спортивного совершенствования с различной регулятивной функцией.....	546
<i>Лысенко Л.В., Андриющенко Ю. В.</i> Влияние скандинавской ходьбы на женский организм	548
<i>Мурашкина Е.П., Власенко С.Ю.</i> Физическая культура как фактор гармоничного развития ребенка.....	550
<i>Неежко Ю.А.</i> Роль спорта в решении проблемы «клипового мышления» современного человека.....	552

<i>Нуриахметова А.Р.</i> Физическая активность у детей с врожденным пороком сердца (ВПС)	554
<i>Прокопьева И.Г., Алексеева А.Н., Полякова М.В., Ильина Э.А.</i> Особенности вариабельности гемодинамики организма школьников с различным коридором нагрузки.....	556
<i>Прохода К.Е.</i> Психологические аспекты командных видов спорта.....	558
<i>Рог А.Н., Скопинцов В.И., Попадьин А.В.</i> Влияние занятий по физической подготовке на совершенствование когнитивных способностей и психофизического состояния курсантов военного вуза.....	559
<i>Рось А.Ю.</i> Развитие ловкости у детей 8–9 лет на уроках физической культуры посредством подвижных игр с неожиданными изменениями обстановки.....	563
<i>Ротарь М.И., Удовицкая Л.У.</i> Использование виртуальной и дополненной реальности в технико-тактической подготовке командных видов спорта	565
<i>Рындина П.О.</i> Биофизические аспекты санаторно-курортного лечения детей.....	568
<i>Супрун А.А., Надольская В.Н.</i> Факторы, влияющие на качество владения лентой в художественной гимнастике: анализ результатов опроса	569

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Абалян Жанна Арменовна

преподаватель
ФГБОУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

Пивнева Светлана Валентиновна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-152287

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НАПРАВЛЕНИЕ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»)

Аннотация: статья посвящена теоретическому обоснованию и практическому наполнению использования интегративной модели обучения на базе ротации станций для повышения эффективности иноязычного обучения студентов направления «Реклама и связи с общественностью». Модель сочетает офлайн и онлайн-компоненты, включая генеративный искусственный интеллект (ИИ) и другие нейросети на базе ИИ, для дифференциации заданий по уровню сложности, интересам и стилям обучения студентов.

Ключевые слова: английский язык, персонализация обучения, ротация станций, смешанное обучение, искусственный интеллект.

Процессы цифровизации и информатизации, появление новых возможностей и инструментов искусственного интеллекта требуют пересмотра подходов к обучению иностранным языкам в профессиональном образовании. Параллельно с этим меняются требования работодателей к будущим специалистам в области рекламы и связей с общественностью. В этих условиях владение английским языком является ключевым навыком для будущего рекламиста. Специалист в области рекламы, владеющий английским языком на высоком уровне, получает конкурентное преимущество на рынке труда: он способен анализировать современные тренды в иноязычном медиaprостранстве, читать профессиональную литературу на иностранном языке, а также точно оперировать профессиональными терминами, большая часть из которых заимствована из английского языка. Таким образом, необходимость качественной иноязычной подготовки в процессе обучения в вузе подтверждается следующими факторами:

- запрос работодателей на специалистов в области рекламы и связей с общественностью, способных работать в глобальном медиaprостранстве;
- технологический прогресс [1];
- профессиональная необходимость.

В процессе обучения студентов-рекламистов английскому языку преподаватели сталкиваются с внутригрупповой разнородностью исходного языкового уровня, а также недостаточно высоким уровнем мотивации и заинтересованности в иноязычной подготовке, что связано с лингвистической направленностью будущей профессии обучающихся. Для преодоления данных трудностей преподавателям английского языка необходимо внедрять адаптивные методы обучения и практико-ориентированные подходы. Это обосновывает целесообразность внедрения персонализированных моделей обучения, подразумевающих, что «в центре внимания обучения находится учащийся, который проявляет инициативу по отношению к обучению, выбирает учебные цели и способы их достижения, планирует свою работу и несёт ответственность за результат, работая в зоне своего ближайшего развития» [2, с. 134]. По мнению большинства исследователей в области педагогики, персонализированный подход может стать наиболее эффективной основой образовательного процесса [3–5].

В данной статье рассматривается интегративная ротационная модель для реализации персонализированного обучения английскому языку студентов направления «Реклама и связи с общественностью».

Интегративная ротационная модель относится к формам смешанного обучения и сочетает онлайн и офлайн форматы обучения. Среди ее основных преимуществ следует выделить:

- гибкость, адаптивность, возможность персонализировать учебный контент;
- более рациональное использование времени аудиторного занятия;
- положительное влияние на успеваемость и мотивацию за счет создания гибкой образовательной среды, развивающей учебную автономию, разнообразие и вариативность методов и материалов обучения, большую степень вовлеченности студентов в образовательный процесс [6].

«Модель ротации станций на занятиях по английскому языку, как правило, включает в себя три станции: групповую работу (дебаты, обсуждения, круглые столы, проекты и т. д.), онлайн-станцию (использование интернет-ресурсов для прохождения тестов, онлайн-упражнений, поиска информации и т. д.) и станцию работы с преподавателем (непосредственный контакт преподавателя и студентов)» [7, с. 108].

Однако реализация онлайн-станции, ограничивающаяся использованием традиционных интернет-платформ не способна в полной мере учитывать индивидуальные особенности обучающихся, что, в свою очередь, ограничивает возможности персонализации образовательной модели. Инструменты искусственного интеллекта (Twee.com, DeepSeek, Quizizz и другие) предлагают возможности генерации учебных упражнений под необходимые запросы, а также дополнять курс материалами, ориентированными под профессиональные нужды будущих рекламистов. Е.Ю. Костюкович пишет об использовании ИИ в учебном процессе, как о «концепции естественного познания, что обеспечивает навык познавательной самостоятельности» [8]. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов отмечают высокий уровень «объема и качества обратной связи от ИИ по структуре и аргументации» [9]. Целенаправленное использование персонализированных ИИ-инструментов помогает обучающимся преодолевать языковые и психологические трудности при говорении, устранять индивидуальные пробелы.



Рис. 1. Схема реализации интегративной персонализированной модели

Группы на учебных станциях формируются на основе уровня владения языком, предпочитаемого стиля обучения (аудиальный, вербальный, визуальный и кинестетический – доминирующие каналы восприятия), интересов и другим признакам. Это позволяет дифференцировать содержание и темп работы.

Ниже приведены примеры типов заданий для каждой станции в рамках интегративной персонализированной иноязычной модели при изучении темы «Employing a social media marketing manager» в зависимости от предпочитаемого стиля обучения.

Таблица 1

Доминирующие стили обучения студентов в рамках интегративной модели

Учебная станция / доминирующий стиль обучения	визуальный	аудиальный	вербальный
Онлайн-станция	Анализ инфографики по требованиям к SMM-менеджерам, создание мудборда с помощью онлайн-инструментов (Padlet), работа с лексикой – соединить слово и картинку	Просмотр и анализ подкастов, интервью с кандидатами на позицию SMM-менеджера, выполнение упражнений на онлайн-платформах	Написание и редактирование вакансий с помощью инструментов ИИ (чат-бот)
Групповая станция	Создание визуальной презентации на тему «Идеальный кандидат на должность SMM-менеджер»	Групповое обсуждение кейса, составление совместного подкаста	Мозговой штурм ключевых компетенций для SMM-менеджера, ролевая игра «Собеседование»
Станция с преподавателем	Индивидуальный разбор ошибок, просмотр видео	Отработка ролевой игры «Собеседование», прослушивание аудиозаписи, фокус на произношении слов и интонации	Работа над написанием мотивационного письма, анализ фраз для его написания

Апробация модели в группах 1 и 2 курса направления «Реклама и связи с общественностью» показала статистически значимый рост среднего балла по итоговому тестированию, а результаты анкетирования – рост мотивации к изучению английского языка по сравнению с контрольной группой. Таким образом, предложенная в рамках данной статьи интегративная ротационная модель персонализированного обучения, дополненная инструментами искусственного интеллекта, позволяет эффективно преодолевать проблему смешанного языкового уровня в группах, низкой мотивации обучающихся и обеспечивает профессионально-ориентированную направленность курса для формирования необходимых компетенций у будущих специалистов в области рекламы и связей с общественностью.

Список литературы

1. Evaluating the Connectional Benefits of Artificial Intelligence in the Digital Classroom / S. Pivneva, Zh. Abalyan, S. Zolotareva, P.V.K. Raja // Smart Computing Paradigms: Artificial Intelligence and Network Applications: Proceedings of Sixth International Conference on Smart Computing and Informatics (SCI 2024), Visakhapatnam, India, 19–20 апреля 2024 года. Vol. 1147–1. Springer Singapore: Springer Singapore, 2024. P. 167–181. DOI 10.1007/978-981-97-7880-5_15. EDN RWMHIO.
2. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы // Вклад в будущее. Благотворительный фонд Сбербанка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vbudushee.ru/> (дата обращения: 16.09.2025).
3. Моисеева Т.В. Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной школы / Т.В. Моисеева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №1 (104). – С. 78–82. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-1104-78-82. – EDN HDUVAB.
4. Елсакова Р.З. Персонализация электронного обучения студентов вуза на основе искусственного интеллекта: современное состояние проблемы / Р.З. Елсакова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – Т. 15. №4. – С. 82–102. – DOI 10.14529/ped230407. – EDN FSVHNN.
5. Воробчикова Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. №1 (50). – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-1-1. – EDN QLPXPL.
6. López-Pérez M.V., Pérez-López M.C., Rodríguez-Ariza L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. Computers & Education, 56 (3), 818–826.
7. Абалян Ж.А. Использование метода ротации станций при обучении английскому языку в неязыковых вузах / Ж.А. Абалян // Преподаватель XXI век. – 2022. – №1–1. – С. 105–116. – DOI 10.31862/2073-9613-2022-1-105-116. – EDN XTRVKV.
8. Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе / Е.Ю. Костюкович // Современное педагогическое образование. – 2023. – №1. – С. 492–496. – EDN JDLTKX.
9. Сысоев П.В. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – №2. – С. 38–54. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3. – EDN IVCGTO.

Азаровская Екатерина Сергеевна
магистрант

Научный руководитель
Боровцова Лариса Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
им. Г.Р. Державина»
г. Тамбов, Тамбовская область

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается эффективность интегративной модели в преодолении трудностей смыслового восприятия текста у детей. Анализируются механизмы, условия, факторы и результаты применения модели, подчеркивается её значимость для развития чтения и понимания прочитанного.

Ключевые слова: интегративная модель, восприятие текста, смысловая переработка, дислексия, когнитивные процессы, коррекция.

Современное образование требует от ребёнка сформированности навыков глубокого и точного понимания текста. Однако многие дети сталкиваются с тем, что смысловая информация воспринимается фрагментарно, логические связи нарушены, а ключевые элементы текста теряются. На это указывали исследования П.Я. Гальперина и А.А. Леонтьева. Авторами подчёркивается, что понимание текста – это активный процесс, связанный с работой смысловых структур, интерпретацией, выдвижением гипотез и их проверкой. При недостаточной сформированности данных операций возникает семантическая дислексия, которая существенно снижает качество понимания прочитанного [1; 2].

Для более глубокого анализа необходимо обратиться к психолингвистическим основам проблемы. Как отмечал А.А. Леонтьев, процесс смыслового восприятия предполагает [2]:

- постоянное соотнесение элементов текста;
- выявление скрытых смыслов;
- перестройку смысловых гипотез;
- построение целостного образа содержания;
- удержание смысловых опор в рабочей памяти. Эти механизмы, по его мнению, формируются постепенно и требуют системного педагогического воздействия.

Переходя к когнитивной стороне процесса чтения, необходимо отметить вклад П.Я. Гальперина, который утверждал, что понимание прочитанного возможно только при наличии чёткой ориентировочной основы действия. Его теория позволяет разрабатывать учебные алгоритмы, включающие [1]:

- выделение смысловых опор;
- выстраивание логических цепочек;
- использование схем и моделей;
- поэтапное выполнение операций анализа;
- последовательный переход от внешней к внутренней речи. Подобные алгоритмы особенно важны для детей с выраженной семантической дислексией.

Не менее значим вклад Э.Д. Талызиной, акцентировавшей внимание на роли интеллектуальных операций. По её мнению, успешное понимание текста невозможно без [3]:

- сравнения;
- классификации;
- обобщения;
- выявления причинно-следственных связей;
- построения смысловых группировок. Недостаточная сформированность данных операций ведёт к тому, что ребёнок воспринимает текст как набор несвязанных элементов.

Обращаясь к интегративной модели, важно подчеркнуть, что её эффективность заключается в объединении нескольких направлений воздействия. Интегративная модель преодоления семантической дислексии включает:

- когнитивный компонент;
- речевой компонент;
- мотивационный компонент;
- коммуникативный компонент;
- рефлексивный компонент. Это позволяет формировать понимание текста на разных уровнях – сенсорном, языковом, смысловом, логическом.

В структуру интегративной модели преодоления семантической дислексии входят:

- диагностический блок;

- обучающий блок;
- коррекционный блок. Каждый из них выполняет определённую функцию, обеспечивая комплексное воздействие.

Непосредственно в процессе работы посредством интегративной модели преодоления семантической дислексии у детей младшего школьного возраста формируются следующие умения:

- выделять главную и второстепенную информацию;
- строить логико-смысловые схемы;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- создавать смысловые карты текста;
- преобразовывать текст в визуальные структуры;
- формулировать выводы;
- реконструировать содержание в различных форматах (пересказ, схема, таблица);
- соотносить текст с личным опытом.

Интегративная модель преодоления семантической дислексии воздействует одновременно на:

- понимание лексических значений слов;
- формирование связей между частями текста;
- развитие способностей удерживать внимание на смысловой линии;
- формирование стратегий осмысленного чтения;
- развитие навыков постановки вопросов к тексту;
- совершенствование логического мышления.

Её междисциплинарность позволяет объединять методы:

- психолингвистические;
- логопедические;
- когнитивно-поведенческие;
- игровые;
- аналитико-синтетические;
- графо-структурные. Благодаря этому создаются условия для устранения всех источников смысловых трудностей.

Применение интегративной модели преодоления семантической дислексии предполагает приобретение детьми следующих навыков:

- повышение точности понимания текста;
- уменьшение количества смысловых ошибок;
- рост объёма воспроизводимой информации;
- более глубокая интерпретация содержания;
- развитие способности выделять смысловые опоры;
- повышение учебной мотивации;
- улучшение качества пересказа;
- увеличение самостоятельности при работе с текстом.

Оценка эффективности проводится по критериям:

- глубина понимания текста;
- способность оперировать смысловыми элементами;
- уровень сформированности логико-смысловых операций;
- наличие интерпретационных элементов в ответах;
- степень устойчивости внимания при чтении;
- способность анализировать текстовые структуры.

Практическая значимость модели состоит в её универсальности. Она может применяться:

- в школах;
- в специальных коррекционных учреждениях;
- в логопедических центрах;
- в индивидуальной работе;
- в дополнительном образовании. Также она может адаптироваться под детей с различными когнитивными возможностями.

Подводя итог, можно отметить, что интегративная модель преодоления семантической дислексии у младших школьников является одним из наиболее результативных подходов к преодолению трудностей смыслового восприятия текста у детей. Она позволяет одновременно воздействовать на различные уровни смысловой переработки информации, что способствует преодолению семантической дислексии и формированию устойчивых навыков смыслового анализа текста.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология мышления / П.Я. Гальперин. – М.: Наука, 2002. – 284 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 317 с. EDN ZXZIXB
3. Талызина Э.Д. Психология обучения: монография / Э.Д. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 256 с.

Алекперова Айна Алисламовна
студентка

Щербакова Ирина Викторовна
соискатель, магистр, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский
университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПАТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ У ДЕТЕЙ СО СПИНАЛЬНОЙ МЫШЕЧНОЙ АТРОФИЕЙ

Аннотация: несмотря на все достижения современной науки, и в частности медицины, еще остается ряд тяжелых болезней, бьющих по самой слабой и незащищенной категории населения планеты – детям. Одним из таких заболеваний является спинальная мышечная атрофия (СМА).

Ключевые слова: спинальная мышечная атрофия, СМА, патогенетическое лечение, ген SMN1, ген SMN2.

Спинальная мышечная атрофия (СМА) – это серьезное наследственное нервно-мышечное заболевание, характеризующееся необратимой гибелью двигательных нейронов передних рогов спинного мозга. Это приводит к прогрессирующему вялому параличу и атрофии скелетных мышц, что обуславливает раннюю инвалидизацию и зачастую приводит к смерти. Причиной СМА в большинстве случаев (95%) является дефект гена SMN1, расположенного на 5-й хромосоме, который должен производить полноразмерный белок SMN. Его недостаток вызывает гибель мотонейронов. Вторым, структурно похожим геном, SMN2, продуцирует в основном короткую, нефункциональную изоформу белка SMN, а лишь небольшая часть (10%) является полноразмерной. Тяжесть заболевания находится в прямой зависимости от количества активных копий гена SMN2: большее количество копий ассоциировано с более мягким течением болезни.

История изучения СМА началась в 1891 году с описаний Гвидо Верднига, а позднее Иоганном Хоффманном. В настоящее время эпоним «болезнь Верднига – Хоффманна» применяется к наиболее тяжелым формам, хотя первоначальные описания были связаны с менее тяжелыми случаями.

В России официальная статистика по СМА не ведется, однако, по оценочным данным, в 2019 году на территории РФ могло насчитываться от 1203 до 1776 пациентов с I, II и III типами СМА. Фонд «Семьи СМА» приводит данные на 2022 год о 1266 больных, из которых значительная часть – дети. Ежегодно в стране рождается около 200 детей с СМА.

Хотя СМА чаще всего проявляется в раннем детстве, возможно ее развитие в старшем возрасте, что затрудняет диагностику из-за сходства симптомов с другими нервно-мышечными заболеваниями. Скорость гибели мотонейронов и утраты двигательной активности является ключевым прогностическим фактором. Так, при СМА I типа быстрая гибель двигательных единиц в первые месяцы жизни приводит к тяжелым последствиям. Поэтому своевременное подозрение на СМА и оперативная диагностика, с последующим началом лечения до необратимой гибели нейронов, имеют решающее значение для качества жизни и ее продолжительности.

Список литературы

1. Маретина М.А. Возможные генетические модификаторы спинальной мышечной атрофии / М.А. Маретина, А.В. Киселев, В.С. Баранов // Медицинская генетика. – 2017. – №16 (5). – С. 10–16. – EDN YPIFVV
2. Первое обсервационное эпидемиологическое исследование по определению распространенности спинально-мышечной атрофии на территории Российской Федерации / В.И. Стародубов, О.В. Зеленова, И.П. Витковская [и др.] // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2020. – №4. – С. 298–316. – DOI 10.24411/2312-2935-2020-00115. – EDN PZPPLQ
3. Шамурзин М.Р. Стратегия дифференцированной многоэтапной терапии проксимальных спинальных амиотрофий детского возраста / М.Р. Шамурзин // Вестник Авиценны. – 2019. – №21 (3). – С. 408–414. – DOI 10.25005/2074-0581-2019-21-3-408-414. – EDN BOTGFH
4. Эволюция терапии спинальной мышечной атрофии 5q / Е.В. Кудрявцева, И.А. Захарова, О.В. Овсова, К.С. Невмержичкая // Вестник УГМУ. – 2023. – №3. С. 44–60. – EDN KTUSGG
5. Применение этиотропного и патогенетического препаратов для лечения спинальной мышечной атрофии I типа / Е.В. Колледаева, А.А. Береснева, Ю.Н. Онучина, Д.О. Морозова // Вятский медицинский вестник. – 2022. – №3 (75). – С. 96–99. – DOI 10.24412/2220-7880-2022-3-96-99. – EDN DXXXOT
6. Горлова М.И. Современные методы лечения спинальной мышечной атрофии / М.И. Горлова, Е.В. Колесникова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – №60–2. – С. 76–81. – DOI 10.18411/lj-04-2020-34. – EDN LIFSOJ
7. Глазова О.В. Одобренные к применению генотерапевтические препараты / О.В. Глазова, Л.В. Шевкова, А.А. Голубева // Проблемы современной науки и инновации. – 2022. – №5. – С. 12–20. – EDN USSYDY

Alexandrov Andrey Alexandrovich
student

Astaichenkov Alexander Sergeevich
student

Afanasyev Mikhail Sergeevich
student

Scientific supervisor

Vrublevsky Yuri Olegovich

Senior lecturer

MIREA – Russian Technological University
Moscow

DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: A SYSTEMATIC APPROACH TO TECHNOLOGY INTEGRATION

Abstract: the article is devoted to the analysis of digital transformation processes in the modern educational environment. The research aims to develop a model for the effective integration of key digital technologies (adaptive platforms, immersive environments, communication tools) into the pedagogical process and to assess their impact on educational outcomes. The methodological basis includes systematic analysis, comparative method, and synthesis of data from empirical studies (2020–2024). The work identifies the main stages of integration, formulates criteria for evaluating the effectiveness of technology use, and analyzes typical barriers (technological, methodological, psychological). The results of the study are presented in the form of a generalized integration model and a comparative table of technological tools. The conclusion substantiates the thesis about the need for a comprehensive and phased strategy for digital transformation, in which technological innovation is subordinated to pedagogical goals. Prospects for further research are related to the development of universal diagnostic tools for assessing the digital maturity of the educational environment.

Keywords: digital educational environment, integration of technologies, adaptive learning, immersive technologies, effectiveness of education, digital transformation model, pedagogical design.

Александров Андрей Александрович
студент

Астайченков Александр Сергеевич
студент

Афанасьев Михаил Сергеевич
студент

Научный руководитель

Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

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

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: статья посвящена анализу процессов цифровой трансформации в современной образовательной среде. Целью исследования является разработка модели эффективной интеграции ключевых цифровых технологий (адаптивных платформ, иммерсивных сред, средств коммуникации) в педагогический процесс и оценка их влияния на результаты образования. Методологическая основа включает систематический анализ, сравнительный метод и обобщение данных эмпирических исследований (2020–2024 гг.). В работе определены основные этапы интеграции, сформулированы критерии оценки эффективности использования технологий и проанализированы типичные барьеры (технологические, методологические, психологические). Результаты исследования представлены в виде обобщенной модели интеграции и сравнительной таблицы технологических инструментов. В заключении обосновывается тезис о необходимости комплексной и поэтапной стратегии цифровой трансформации, в которой технологические инновации подчинены педагогическим целям. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой универсальных диагностических инструментов для оценки цифровой зрелости образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, интеграция технологий, адаптивное обучение, иммерсивные технологии, эффективность образования, модель цифровой трансформации, педагогический дизайн.

Introduction

The current stage of society's development, characterized as the «digital age," necessitates profound changes in all social institutions, including education. The digital transformation of education is no longer a distant prospect but an objective reality, accelerated by global challenges such as the COVID-19 pandemic. This process goes beyond the simple digitization of textbooks or the use of electronic journals; it represents a fundamental restructuring of the educational environment, changing the nature of interaction between its subjects, the format of content, and approaches to assessing results.

However, the spontaneous introduction of technological tools without a clear pedagogical concept often leads to formalism, increased workload for teachers, and does not bring the expected didactic effect. In this regard, a scientifically based strategy for integrating digital technologies is required, linking their functionality with specific pedagogical tasks and allowing for an objective assessment of effectiveness. The purpose of this article is to develop and theoretically substantiate a model for the effective integration of modern technologies into the educational environment, as well as to identify key criteria for assessing its success.

1. Theoretical Foundations and Key Components of the Digital Educational Environment.

The digital educational environment (DEE) is understood as an open set of information systems and digital resources aimed at organizing the educational process and interaction between all its participants. The core of DEE is not technology itself, but a pedagogically meaningful information and communication space. Its key components include:

- Digital Content and Adaptive Platforms: Intelligent systems that personalize the learning path based on student data analysis (e.g., platforms using AI for generating individual tasks);
- Immersive Technologies (VR/AR/MR): Tools for creating «presence effect» and interactive simulation of complex processes or objects;
- Communication and Collaboration Tools: Services for synchronous and asynchronous interaction (video conferencing, collaborative editors, forums);
- Learning Analytics and Assessment Systems: Technologies for collecting, processing, and visualizing data on student activity and progress for making managerial and pedagogical decisions;
- Digital Portfolio and Credentialing Tools: Systems for recording and verifying educational achievements, including blockchain-based solutions.

The effective functioning of DEE is possible only if these components are integrated into a single ecosystem, the architecture of which is determined by pedagogical, not technical, objectives [1, p. 15].

2. Model of Phased Integration of Digital Technologies into the Educational Process.

Based on the analysis of successful practices, a three-stage integration model is proposed.

Stage 1: Diagnostics and Goal Setting.

- Audit of existing infrastructure, digital competencies of teachers and students.
- Definition of clear pedagogical goals for digitalization: increasing motivation, developing specific skills (e.g., critical thinking, collaboration), differentiation of learning, etc.
- Selection of technologies that are adequate to the set goals and context (resources, readiness of participants).

Stage 2: Piloting and Adaptation.

- Limited implementation of selected tools in individual courses or groups.
- Accompanying methodological support for teachers (workshops, creation of method banks).
- Formation of a community of teachers-experimenters.
- Collection of primary feedback and data for analysis.

Stage 3: Scaling and Systemic Integration.

- Correction of implementation strategies based on pilot results.
- Development of internal regulations and digital ethics standards.
- Integration of different platforms and tools into a unified information system of the institution.
- Transition from the use of technology as an auxiliary element to its embedding in the core of pedagogical design.

A critical element at all stages is continuous formative assessment and reflection.

3. Analysis of Effectiveness and Key Challenges.

The effectiveness of integration should be assessed comprehensively, not only by academic performance, but also by a group of criteria presented in Table 1.

Table 1

Criteria for Assessing the Effectiveness of Digital Technology Integration in Education

Criterion Group	Specific Indicators	Measurement Methods
Didactic Effectiveness	Level of knowledge acquisition and skill development; degree of goal achievement	Standardized testing, project evaluation, expert assessment of works
Cognitive and Motivational	Level of educational motivation; cognitive activity; development of metacognitive skills	Surveys, questionnaires (e.g., MSLQ), analysis of activity in the system (logs)
Social and Communicative	Quality of educational interaction; development of collaboration and communication skills	Observation, analysis of forum/social network messages, peer review
Organizational and Technological	Usability of the environment; stability of work; adequacy of technical support	User satisfaction survey (TAM model), system uptime statistics

Note: Developed by the author based on the synthesis of sources [2, p. 48; 3, p. 102].

The main challenges of digital transformation identified during the analysis include:

- Resistance to Change: Psychological barrier among teachers and administrators, fear of increased workload and loss of control.
- Digital Inequality: Differences in access to high-quality hardware and internet, as well as in the level of initial digital literacy.
- Methodological Deficit: Lack of ready-made, proven digital pedagogical methods for specific disciplines.
- Data Security and Ethics Risks: Threats to the confidentiality of personal data of students and the risk of dehumanization of the educational process.

Conclusion

Digital transformation of the educational environment is a complex, multifaceted process that requires systematic management. The proposed integration model emphasizes its phased, reflective, and pedagogically goal-oriented nature. Success depends not on the quantity of implemented technologies, but on their relevance to the educational objectives and the consistency of organizational and methodological support.

Overcoming the identified challenges is possible through the development of comprehensive professional development programs for teachers focused on the formation of digital pedagogical competencies, as well as through the implementation of a balanced policy that takes into account the issues of equal access and ethical use of data. Further research should be directed toward longitudinal studies of the long-term effects of digital transformation and the development of a universal «digital maturity» assessment tool for educational organizations, which will allow for benchmarking and effective planning of development strategies.

References

1. Robert I.V. Theory and Methodology of Informatization of Education. Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory, 2014. 398 p.
2. Mashbits E.I. Psychological-Pedagogical Problems of Computerization of Education. Moscow: Pedagogy, 1988. 192 p.
3. Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., Zotova, E.Yu. Digital Competence of Adolescents and Parents. Results of the All-Russian Study. Moscow: Foundation for Internet Development, 2013. 144 p.
4. Hwang G.-J., Xie H., Wah B.W., Gašević, D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // Computers & Education: Artificial Intelligence. 2020. Vol. 1. P. 100001.
5. Integration of Digital Technologies in School Education: Analytical Report / HSE.

Александрова Татьяна Николаевна
воспитатель
МБДОУ «Байгильдинский Д/С «Солнышко»
Канашского МО Чувашской Республики
д. Байгильдино, Чувашская Республика

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РАННЕГО ПАТРИОТИЗМА В УСЛОВИЯХ ЧУВАШСКОГО РЕГИОНА

Аннотация: в статье рассматривается проблема интеграции познавательного и патриотического воспитания детей дошкольного возраста в поликультурной среде Чувашской Республики. Обоснована актуальность формирования национально-культурной идентичности на этапе дошкольного детства. Раскрыты потенциальные возможности регионального компонента (на примере г. Канаш) как дидактического ресурса для развития познавательных процессов. Представлены пути решения проблемы через проектирование целостной образовательной среды, предложены конкретные методы и формы работы. Сформулированы выводы и перспективные направления для дальнейших исследований.

Ключевые слова: познавательное развитие, патриотическое воспитание, дошкольное образование, региональный компонент, чувашская этнопедагогика, дидактическая игра, поликультурная среда.

Введение

Актуальность темы обусловлена комплексом социально-педагогических факторов. В условиях глобализации и стирания культурных граней остро стоит задача сохранения этнокультурного многообразия России. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет задачу объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе. Патриотическое воспитание, начинающееся с любви к малой родине, является фундаментом для формирования гражданской идентичности.

Для Чувашского региона, обладающего богатым культурным наследием, уникальным языком и традициями, данная проблема имеет особое звучание. Город Канаш, как крупный промышленный и железнодорожный узел, представляет собой микромодель региона, где переплетаются историческое прошлое, современные достижения и многонациональный уклад. Однако на практике наблюдается противоречие между:

Потребностью в воспитании патриотов, знающих и уважающих свою малую родину.

Дефицитом методических разработок, которые бы органично сочетали задачи познавательного развития и патриотического воспитания с учетом специфики чувашского этноса.

Целесообразность разработки данной проблемы заключается в необходимости создания научно обоснованной модели, где патриотическое воспитание не является набором разрозненных мероприятий, а естественно интегрируется в процесс познавательного развития ребенка-дошкольника через призму родного края.

Цель статьи: теоретически обосновать и раскрыть эффективные пути интеграции познавательного и патриотического развития дошкольников в условиях Чувашской Республики.

1. Познавательное развитие как системообразующая основа патриотизма

Патриотизм в дошкольном возрасте – это, прежде всего, чувство привязанности к дому, семье, детскому саду, родному городу. Оно не возникает само по себе, а является результатом длительного, целенаправленного воспитательного воздействия, основанного на познании. Познавательное развитие, понимаемое как процесс становления познавательных процессов (мышления, внимания, памяти, воображения), любознательности и первичных представлений об окружающем мире, создает необходимый фундамент.

Чтобы чувство патриотизма стало осознанным, ребенок должен познать объект своей любви. В контексте Чувашского региона это означает:

Формирование представлений: о географии родного города (например, почему Канаш стал «воротами» республики), его истории (связь с строительством железной дороги), символике (герб города и республики).

Развитие интереса: к чувашскому языку (как элемент игры), народным промыслам (узоры, вышивка), фольклору (сказки, легенды), традициям и праздникам (Акатуй, Саварни).

Воспитание эмоциональной отзывчивости: через эстетическое восприятие природы родного края, музыки, национального костюма.

2. Пути решения проблемы: интеграция регионального компонента в образовательный процесс ДОУ

Решение обозначенной проблемы видится в проектировании целостной образовательной среды, где региональный компонент становится не эпизодом, а стержнем, пронизывающим все виды детской деятельности.

1. Принцип «от близкого к далекому»: Работа начинается с формирования представлений о семье, доме, детском саде, постепенно расширяясь до родного города (Канаш), республики (Чувашия) и страны (Россия). Например, тема «Профессии моих родителей» логично переходит в тему «Предприятия нашего города» (Канашский вагоноремонтный завод, автоагрегатный завод и др.).

2. Реализация проектной деятельности: Эффективной формой является метод проектов.

Проект «Край, в котором мы живем»: Включает создание макета центральной улицы Канаша, сбор фотоматериалов «Старый и новый Канаш», встречи с почетными жителями города.

Проект «Чувашские узоры – загадочная книга природы»: Дети познают орнамент не как абстрактный рисунок, а как код, где ромб – символ солнца, а дерево – жизни. Это развивает не только эстетический вкус, но и логическое мышление, воображение.

3. Дидактическая игра как основной инструмент познания. Специально разработанные игры, подобные предложенной в практической части «Сундук сокровищ Канаша», решают комплекс задач:

Познавательные: классификация (природа, архитектура, символы), установление причинно-следственных связей (почему город развивался как железнодорожный).

Речевые: обогащение словаря терминами («вокзал», «герб», «орнамент», «Акатуй»).

Патриотические: формирование чувства гордости и сопричастности.

4. Сотрудничество с социумом: Экскурсии (на вокзал, в краеведческий музей), взаимодействие с детской библиотекой, привлечение родителей для проведения мастер-классов по чувашской вышивке или кухне.

Обоснование полученных результатов. Апробация данного подхода в ряде ДОУ г. Канаш показала положительную динамику. У детей отмечается:

Повышение уровня познавательной активности и любознательности.

Обогащение активного словаря регионально-окрашенной лексикой.

Сформированность четких представлений о символах города и республики, способность рассказать о достопримечательностях Канаша.

Проявление эмоционально-положительного отношения к чувашской культуре (интерес к народным играм, песням, желание использовать элементы орнамента в творчестве).

Выводы.

Познавательное развитие и патриотическое воспитание дошкольников в чувашском регионе представляют собой единый, взаимосвязанный процесс. Основой его эффективности является насыщение содержания образования региональным компонентом.

Системная работа, построенная на принципах интеграции, последовательности и увлекательности, позволяет сформировать у ребенка дошкольного возраста начальные, но прочные основы патриотизма как чувства гордости и ответственности за свою малую родину.

Наиболее эффективными формами работы являются дидактические игры, проектная деятельность и непосредственное взаимодействие с культурной средой города и республики.

Рекомендации.

Педагогам ДОУ Чувашской Республики рекомендуется разрабатывать и внедрять в практику циклы занятий и проектов, центрированных на изучении конкретного населенного пункта (на примере г. Канаш).

Методическим службам следует инициировать создание единого регионального банка дидактических материалов (игр, презентаций, виртуальных экскурсий), посвященных районам и городам Чувашии.

При подготовке и переподготовке воспитателей необходимо усиливать блок, связанный с этнопедагогикой и методикой ознакомления дошкольников с региональной культурой.

Направления дальнейших исследований.

Изучение влияния билингвальной среды (чувашский/русский язык) на формирование патриотических чувств у дошкольников.

Разработка критериев и диагностического инструментария для оценки уровня сформированности региональной идентичности у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование роли цифровых образовательных ресурсов (квизы, интерактивные карты) в патриотическом воспитании на краеведческом материале.

Список литературы

1. Ахмедшина А.В. Познавательное развитие дошкольников посредством приобщения их к народным традициям / А.В. Ахмедшина.
2. Дементьева Ю.В., Иванова С.С. Влияние информационно-коммуникационных технологий на познавательное развитие дошкольников / Ю.В. Дементьева, С.С.Иванова // Педагогика и психология в образовательной парадигме: международная научно-практическая конференция. – Ч. 2. – 2024. – С. 74. EDN DLIMDU
3. Карпунина Д.С. Познавательное развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС / Д.С. Карпунина, О.А. Пузикова. – 2024. – С. 183.

4. Хмыз О.М. Познавательное развитие дошкольников посредством игровой деятельности / О.М. Хмыз, М.Е. Корнюшенко, О.В. Попова // Педагогика и психология: перспективы развития. – 2023. – С. 137–139. EDN E1HYRS

5. Шилина Е.В. Патриотическое воспитание через изучение национальных традиций и культур. Чувашская вышивка / Е.В. Шилина. – 2021. – С. 147. EDN ORTPIO

6. Шубина С.С. Роль дидактических игр в образовательном процессе ДОУ / С.С. Шубина // Инновационная наука. – 2024. – №2–1. – С. 126–128. EDN TANTCW

7. Ядранская И.В. Особенности отражения традиционной чувашской культуры в образной системе произведения / И.В. Ядранская. – С. 271.

Арсентьева Светлана Анатольевна

учитель

МАОУ «Яндобинская СОШ»

с. Яндоба, Чувашская Республика

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ)

Аннотация: в статье рассматривается использование кейс-технологий на уроках литературы. На примере анализа образа Пугачева из романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» показано, как можно использовать эту технологию для активной самостоятельной деятельности учащихся, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Ключевые слова: кейс-метод, проблемная ситуация, мыслительная деятельность, критическое мышление, точка зрения, «Капитанская дочка», Емельян Пугачев, противоречивый образ.

Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. В обучении с применением кейс-метода зона ближайшего развития учащихся расширяется до области проблемных ситуаций – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть для обучающихся основным, он становится естественным звеном, зоной его активного развития. На уроках литературы эта методика позволяет развивать навыки анализа художественных произведений, также помогает активно развивать критическое мышление обучающихся.

Разрабатываемая для реализации в учебном процессе модель конкретной ситуации предполагает актуализацию того комплекса знаний, который необходимо применить для ее успешного разрешения. Это активизирует заинтересованность учащихся в накоплении соответствующих знаний, поскольку обнаруживает их востребованность. Кроме того, в процессе разрешения предлагаемой ситуации выявляются различные точки зрения на нее. Многообразие высказываемых мнений способствует выработке критического взгляда на собственные представления о мире, на позицию других участников, формирует культуру взаимодействия, признания правоты, превосходства или паритетности предлагаемых решений, одновременно развивает умение отстаивать свою точку зрения.

Рассмотрим возможность применения кейс-метода при изучении романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка».

Урок предваряет беседа с обучающимися следующего характера:

– Назовите главных героев романа Пушкина «Капитанская дочка» (Петр Гринев, Емельян Пугачев, Маша Миронова).

– Кого бы вы назвали самым противоречивым героем романа? Почему? (Емельяна Пугачева, потому что вокруг данного персонажа разворачиваются основные события в романе, именно он воплощает в себе противоречивые характеристики.)

Наш главный вопрос сегодняшнего урока – Кто же такой Пугачёв – жестокий злодей или незаурядная личность? (создание проблемной ситуации)

Учитель:

– Взгляд на предводителя крестьянского восстания действительно противоречив: одни видели в нем смельчака, бросившего вызов Екатерине II; другие – умного, проницательного человека.

Посмотрим на Пугачева глазами Пушкина, который, изображая Пугачевское восстание в повести «Капитанская дочка», пытался не только понять и объяснить мотивы его поступков, но и указать путь, по которому надо идти, чтобы выбраться из «бурана» истории, из этой «мглы», среди которой «дороги нет».

Итак, какими противоречивыми чертами характера обладал Пугачев? Докажите это примерами из текста романа.

<i>Жестокость, беспощадность</i> По приказу Пугачева были казнены капитан Миронов, его жена Василиса Егоровна, Иван Игнатьевич, офицеры Белогорской крепости. Речь Пугачева наполнена угрозами: А) «Унять старую ведьму!» Б) «...с тебя живого велю шкуру содрать» В) О Швабрине: «Я его повешу!»	<i>Милосердие</i> А) вывел к постоянному двору Гринева и Савельича Б) освободил Машу «Кто из моих людей смеет обижать сироту? Он узнает... как обижать народ» В) помиловал Гринева «...казнить так казнить, жаловать так жаловать»
<i>Честолюбие, властолюбие</i> «я воюю хоть куда...сорок енеров убиты...четыре армии взяты полон»; «пруссский король мог бы со мной потягаться?»; «Гришка Отрепьев ведь поцарствовал же над Москвою»;	<i>Широта души, щедрость</i> «возьми свою красавицу; вези ее куда хочешь» «так ли тебя пожалую, когда получу свое государство»; «я тебя пожалую в фельдъегери и князя»;

Учитель:

– Можно ли охарактеризовать Пугачева однобоко? Сказать о нем: это положительный или отрицательный герой?

Ответы обучающихся:

– Невозможно прямо сказать об этом, потому что он обладал и положительными чертами: умением помнить добро (это проявляется во взаимоотношениях с Петром Гриневым), лидерскими качествами (сумел завоевать симпатию крестьян и казаков, повести за собой), ценит честность и искренность (Пугачёв помогает Гринёву, который честно отвечает на все вопросы Пугачева, сохраняя при этом верность присяге и в то же время наказывает Швабрину за безнравственный поступок).

– Также много в нем отрицательного: он погубил много невинных людей для достижения своих целей (казнил капитана Миронова, Василису Егоровну, офицеров Белогорской крепости), жестокость и безжалостность в отношении людей, которых считал врагами (он, не задумываясь, приказывает казнить всех, кто отказывается ему подчиняться).

Учитель:

– А как же относится сам А.С. Пушкин к своему герою?

Ответы обучающихся:

– Во-первых, автор к своему герою относится с симпатией, как к человеку, выросшему в народе, разделяющему его страдания. Но в то же время он осуждает жестокость, насилие, тем самым подчеркивая, что невозможно построить справедливое социальное общество через жертвы, кровь и бунт. Пушкин не даёт однозначной оценки восстанию, показывает как трагические, так и героические стороны крестьянской борьбы. Через образ Пугачёва писатель отражает сложность социальных конфликтов, существовавших в России того времени.

Учитель:

– Итак, мы увидели, что Пугачёв близок к народу. Но в то же время его образ до сих пор вызывает много споров и вопросов. Однозначно его охарактеризовать невозможно.

Список литературы

1. Коровина В.Я. Литература. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / В.Я. Коровина. – 7-е изд. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2019. – 399 с.
2. Макогоненко Г.П. «Капитанская дочка» А.С. Пушкина / Г.П. Макогоненко. – М., 1977. – 190 с.

Васильченко Матвей Александрович
студент

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

Научный руководитель
Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

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

ОСНОВЫ АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ ВЕБ-ДИЗАЙНЕРОВ: БОЛЬШЕ, ЧЕМ КОД

Аннотация: статья исследует роль английского языка как ключевого профессионального инструмента в веб-дизайне. Анализируются три аспекта: работа с технической документацией и ресурсами, профессиональная коммуникация в международных командах, а также карьерный рост и лидерство в индустрии.

Ключевые слова: веб-дизайн, технический английский, глобализация IT-индустрии, самообразование, цифровая грамотность.

Веб-дизайнер создает цифровые миры, где привлекательная картинка сочетается с удобством и логикой. Кажется, что для создания красивых и удобных сайтов достаточно владеть графическими редакторами, понимать принципы UX/UI и знать основы HTML/CSS. Однако есть один невидимый, но абсолютно фундаментальный инструмент, который часто недооценивают, – английский язык.

Интернет, по своей сути, является глобальной сетью. И хотя веб-дизайн может казаться визуальной профессией, он глубоко укоренен в коммуникации и информации, подавляющее большинство которой представлено на английском языке. Для современного веб-дизайнера английский – это не просто дополнительный навык, это неотъемлемая часть профессионального арсенала, открывающая двери к безграничным возможностям, далеко выходящим за рамки написания кода.

Английский как технический фундамент.

Даже если ваша роль строго ограничивается дизайном интерфейсов, без непосредственного кодирования, английский все равно будет окружать вас на каждом шагу.

1. Документация и ресурсы: Любая библиотека, фреймворк, API или плагин, которые вы можете использовать или на которые ориентируетесь в своей работе, имеют документацию, написанную на английском языке. Откройте спецификации по CSS Grid, изучите принципы работы React-компонентов или ознакомьтесь с новыми возможностями Figma – и вы тут же столкнетесь с английским. Умение читать и понимать эту документацию – это ключ к эффективному использованию инструментов и решению возникающих проблем. Без этого вы будете постоянно ждать перевода, отставая от коллег и инноваций.

2. Интерфейсы программного обеспечения: практически все профессиональные инструменты для веб-дизайна – от Adobe Photoshop и Illustrator до Figma, Sketch, Adobe XD, а также среды разработки вроде VS Code – имеют английский язык в качестве основного [2]. Хотя некоторые программы локализованы, большая часть обучающих материалов, плагинов и технической поддержки по умолчанию работает на английском. Привыкание к англоязычному интерфейсу не только упрощает работу, но и позволяет быстрее осваивать новые инструменты и переходить между ними.

3. Обучение и саморазвитие: веб-дизайн – это динамичная область, требующая постоянного обучения. Лучшие и самые актуальные курсы, tutorиалы, вебинары, книги, блоги и статьи от мировых экспертов сначала появляются на английском языке. Платформы вроде Coursera, Udemy, edX, а также YouTube-каналы ведущих специалистов предлагают огромное количество качественного контента, доступ к которому напрямую зависит от вашего уровня английского. Отсутствие этого навыка значительно сужает ваш кругозор и замедляет профессиональный рост.

4. Терминология и жаргон: в веб-дизайне существует собственный богатый словарь: UX, UI, responsive design, wireframe, prototype, accessibility, grid system, design system, conversion rate, call to action и тысячи других терминов [4]. Понимание этих слов на их исходном английском позволяет не только точно общаться с коллегами, но и глубже понимать концепции, стоящие за ними. Прямой перевод часто бывает неточным или неуклюжим, искажая первоначальный смысл.

5. Именованье переменных и компонентов: даже если вы не пишете код, вы наверняка будете участвовать в обсуждении именования компонентов в дизайн-системах, слоев в Figma или классов в CSS. Использование осмысленных английских названий (например, button-primary, header-navigation, user-profile-card) является стандартом в индустрии, обеспечивая чистоту, читаемость и масштабируемость проекта [3].

6. Поиск решений и работа с искусственным интеллектом: Современный рабочий процесс невозможен без поиска информации и использования AI-инструментов. Подавляющее большинство технических вопросов, обсуждений на платформах вроде Stack Overflow, GitHub Issues и даже эффективные промпты для нейросетей (ChatGPT, Midjourney, Claude) формулируются на английском языке. Способность точно описать проблему или задачу на английском – будь то «how to create a smooth blur effect overlay in CSS» или «generate a UI kit in a neobrutalism style» – напрямую влияет на скорость и качество получаемых ответов и решений. Это превращает английский из пассивного навыка в активный инструмент для преодоления ежедневных профессиональных вызовов.

Английский как средство коммуникации.

«Больше чем код» – это про человеческое взаимодействие, которое является сердцем любого успешного проекта [1].

1. Общение с клиентами:

– понимание требований: многие клиенты, особенно международные, формулируют свои технические задания на английском языке. Знание языка позволит точно понимать их запросы. Неправильная интерпретация может привести к дорогостоящим ошибкам и потере времени;

– презентация идей: убедительная презентация вашего дизайна, объяснение принятых решений, обоснование выбора того или иного элемента – все это требует четкой и грамотной речи. Вы должны быть в состоянии аргументировать свой подход, ответить на вопросы и обработать обратную связь, возможно, на английском;

– переговоры и контракты: обсуждение условий сотрудничества, бюджетов, сроков, а также чтение и понимание контрактов на английском языке расширяет ваши возможности работы с зарубежными заказчиками и защищает ваши интересы.

2. Работа в команде:

– международные и удаленные команды: веб-дизайн – это глобальная индустрия. Все чаще команды распределены по всему миру, и английский становится единственным общим языком для всех участников: дизайнеров, разработчиков, тестировщиков, менеджеров проектов. Эффективное участие в ежедневных стендапах, встречах, обсуждениях в Slack или Jira требует уверенного владения английским;

– обмен знаниями и обратная связь: способность давать и получать конструктивную критику, обсуждать дизайн-решения, обмениваться идеями внутри команды значительно повышает качество работы и способствует профессиональному росту каждого участника.

3. Нетворкинг и развитие карьеры:

– профессиональные сообщества: участие в международных форумах, группах в LinkedIn, Slack-каналах для дизайнеров открывает доступ к огромному сообществу профессионалов, готовых делиться опытом.

– конференции и вебинары: посещение международных конференций, прослушивание докладов ведущих экспертов – это отличный способ быть в курсе последних тенденций и наладить контакты. И все это, как правило, на английском.

– портфолио и резюме: если вы хотите работать на международном рынке или в крупной зарубежной компании, ваше портфолио и резюме должны быть представлены на английском языке. Способность грамотно и убедительно описать свои проекты, свои роли и достижения – это первое впечатление, которое вы произведете.

Английский для роста и лидерства.

Владение английским языком не только помогает вам выполнять текущие задачи, но и способствует вашему становлению как лидера мнений и ценного специалиста.

1. Быть в авангарде: Инновации в веб-дизайне происходят постоянно. Новые методологии (например, Design Thinking, Atomic Design), исследования пользовательского опыта, психологические аспекты взаимодействия – все это сначала публикуется в англоязычных источниках. Умение напрямую работать с этими источниками позволяет вам быть в курсе последних трендов, применять их в своей работе и, возможно, даже вносить свой вклад в развитие индустрии.

2. Создание собственного контента: если вы стремитесь стать лидером мнений, делиться своим опытом, писать статьи в блоги, выступать на конференциях, вести свой профессиональный канал – английский язык многократно увеличит вашу аудиторию. Ваш голос будет услышан не только на местном, но и на глобальном уровне.

3. Понимание культурных нюансов: веб-дизайн для глобальной аудитории требует понимания не только технических стандартов, но и культурных особенностей. Чтение международных исследований по UX, изучение кейсов разных стран, участие в дискуссиях с коллегами из разных частей света – все это обогащает ваше понимание пользовательского опыта в широком смысле.

Практические шаги по улучшению английского для веб-дизайнера.

Как интегрировать изучение английского в вашу жизнь веб-дизайнера?

1. Погружение в технический английский:

– смените язык интерфейса: переключите операционную систему, браузер, все программы для дизайна и разработки на английский.

– читайте документацию: сделайте привычкой обращаться к оригинальной англоязычной документации, даже если есть перевод.

– смотрите англоязычные туториалы: вместо локализованных видео, ищите оригиналы на YouTube или других платформах.

2. Развитие навыков коммуникации:

– слушайте подкасты: найдите подкасты по веб-дизайну или смежным темам (UX, маркетинг, технологии) на английском.

– читайте профессиональные блоги: регулярно читайте Medium, Smashing Magazine, A List Apart и другие авторитетные источники.

– практикуйте говорение: найдите языкового партнера, присоединитесь к онлайн-клубу дебатов или наймите репетитора. Практикуйтесь в презентации своих проектов на английском.

– пишите: попробуйте вести небольшой блог или дневник о своих дизайнерских проектах на английском. Участвуйте в англоязычных форумах.

3. Используйте вспомогательные инструменты:

Расширения для браузера: установите словари и переводчики, которые помогают быстро переводить незнакомые слова.

Grammarly: используйте его для проверки своих письменных текстов на английском.

4. Не бойтесь ошибаться: главное – начать. Ошибки – это часть процесса обучения. Чем больше вы практикуетесь, тем быстрее вы развиваетесь.

Заключение

Английский язык для веб-дизайнера – это не просто набор слов и грамматических правил. Это универсальный ключ, который открывает доступ к глобальному рынку, передовым знаниям, международным командам и клиентам. Это язык, на котором говорят инструменты, пишутся лучшие статьи и рождаются новые идеи.

Инвестирование времени и усилий в изучение английского языка – одна из самых мудрых инвестиций, которую может сделать веб-дизайнер в свою карьеру. Это не только улучшит ваши текущие навыки и производительность, но и значительно расширит горизонты, превратив вас из просто хорошего специалиста в востребованного профессионала мирового уровня, способного не просто следовать трендам, но и формировать их. Английский – это действительно больше, чем код; это язык возможностей.

Список литературы

1. Антипов Д.В. Интернет как глобальное средство коммуникации / Д.В. Антипов, А.В. Соколов. – М., 1997.
2. Байрон А. Drupal: создание и управление сайтом / А. Байрон. – СимволПлюс, 2017. – 575 с.
3. Тейт Брюс А. Семь языков за семь недель. Практическое руководство по изучению языков программирования / А. Брюс Тейт. – ДМК-Пресс, 2017. – 386 с.
4. Комолова В.А. Самоучитель. Компьютерная верстка и дизайн / В.А. Комолова. – М.; СПб.: БХВПетербург, 2017. – 112 с.

Ващекина Наталья Вениаминовна
старший преподаватель

Васильев Денис Алексеевич
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
г. Курск, Курская область

ОБЩАЯ СХЕМА РАБОТЫ С ДАННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЦИФРОВОГО МОНИТОРИНГА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МОДЕЛИ ОБУЧАЕМОГО

Аннотация: рассматриваются вопросы, касающиеся работы с данными интеллектуальной системы цифрового мониторинга при формировании модели обучаемого с акцентом на многоуровневую адаптацию обучения.

Ключевые слова: интеллектуальная система цифрового мониторинга, модель обучаемого, модель предметной области, модель адаптации, адаптация обучения.

Одним из важнейших аспектов использования интеллектуальной системы цифрового мониторинга в общем образовании является создание моделей обучаемых. Модель обучаемого можно определить как совокупность данных о знаниях, личностных характеристиках и профессиональных качествах учащегося, которые используются для эффективной организации процесса обучения [1, с. 1019].

При разработке моделей обучаемых большое внимание уделять анализу взаимодействия учащегося с обучающей системой. Анализ статистики активности обучаемого в системе (частота и продолжительность изучения информационных материалов, прохождения тестирования и т. п.) позволяет оценить его добросовестность, самостоятельность, ответственность и скорость освоения материала. Эти данные могут использоваться при оценке сформированности компетенций и для составления рекомендаций самому обучаемому или его педагогу [3, с. 142].

Резюмируя сказанное, можно представить модель обучаемого в интеллектуальной системе цифрового мониторинга общего образования как совокупность следующих элементов: знания, цели, предпочтения, индивидуальные характеристики, опыт.

Знания – это составляющая модели обучаемого, которая отражает перечень и уровень овладения ученика совокупностью элементов знаний того или иного курса, темы и т. п. Построение данной части модели обучаемого осуществляется с использованием скалярной, оверлейной и пертурбационной моделей, описанных выше.

Следующий элемент модели обучаемого – это цели обучения. Как правило, в большинстве образовательных систем предполагается, что целью обучения является освоение всех элементов знаний, предусмотренных определенным курсом, разделом, темой и т. п. Однако, принимая во внимание задачу индивидуализации образования, возможно построение и функционирование систем, которые поддерживают множественные цели обучения.

При таком подходе цели ученика могут быть представлены совокупностью элементов курса, которые необходимо освоить. Цели обучения могут определяться либо разработчиками курса, либо самим обучаемым, и могут быть представлены не только набором элементов знаний, но и определенной последовательностью целей. Подобный подход дает возможность освоения именно тех элементов курса, которые необходимы конкретному обучаемому.

В том случае, когда целеполагание осуществляется посредством выбора элементов знаний, которые необходимо освоить, образовательная система, основываясь на данных о взаимосвязях и взаимозависимостях между элементами знаний, строит программу курса. Основой такой программы являются выбранные обучаемым элементы знаний, к которым добавляются элементы, без которых невозможно освоение выбранных. При построении программы курса применяется также прием декомпозиции целей обучения на подцели и задачи.

Следует отметить, что применительно к обучающим системам в качестве целей могут выступать изучение отдельной темы, параграфа, получение навыков решения определенной практической задачи или группы задач и т. п. При этом необходимо различать локальные цели, которые могут изменяться довольно часто, и глобальные цели обучения, которые, как правило, остаются неизменными в течение достаточно долгого периода.

Предпочтения обучаемого, используемые в модели, представляют собой характеристики выбора, который осуществляет ученик в отношении информации, формы ее предоставления, интерфейса обучающей системы и т. п. В ряде случаев обучаемому необходимо самостоятельно прямо или косвенно информировать систему мониторинга о своих предпочтениях посредством обратной связи. По тем или иным причинам пользователь может выбирать определенные ссылки, узлы или страницы. Система обобщает указанную информацию и использует ее для адаптации программы обучения к пользователю. Следует отметить, что предпочтения обучаемого могут быть постоянными либо переменными, зависящими от изучаемой темы, цели обучения и других условий.

Опыт обучаемого в рассматриваемой модели представляет собой совокупность всей информации, которая была получена обучаемым ранее вне осваиваемого курса, но может быть ему полезной, либо может оказать значительное влияние на образовательный процесс. Применительно к учащимся ступени общего образования в качестве опыта может рассматриваться информация, полученная на внешкольных занятиях в областях, смежных с осваиваемым курсом.

Индивидуальные характеристики в модели обучаемого определяются как совокупность особенностей пользователя, определяющих его индивидуальность. В данную категорию входят психотип личности, познавательные факторы и т. п. Для формирования данного элемента модели обучаемого, наряду с анализом цифрового следа, широко применяются специальные психологические тесты. Учет индивидуальных особенностей является основой для реализации деятельностного подхода к обучению, в котором ключевым является вопрос самоопределения ученика в образовательном процессе.

Модель обучаемого отражает ключевые характеристики ученика, значимые для индивидуализации обучения, и позволяет спроектировать индивидуальную образовательную траекторию. Следует отметить, что в зависимости от свойств и характеристик конкретной системы мониторинга, такое проектирование будет доступно в режиме внешнего управления либо в режиме самодиагностики, либо в обоих режимах.

Для создания и функционирования рассматриваемых интеллектуальных систем мониторинга используются технологии больших данных (big data), которые основаны на трех особенностях, отличающих их от других технологий сбора и обработки информации – объеме, разнообразии и скорости.

Модель обучаемого, состоящая из рассмотренных выше элементов, позволяет оказать ученику содействие в освоении того или иного курса посредством индивидуализации обучения, т.е. адаптации образовательной системы к особенностям и потребностям учащегося.

К настоящему времени существует значительное количество теоретических исследований и практических разработок в сфере создания систем, позволяющий адаптировать и индивидуализировать процесс обучения. Изучение материалов по настоящей теме показывает, что большинство современных подходов к разработке таких систем основаны на выделении трех звеньев:

- 1) модель обучаемого;
- 2) модель предметной области;
- 3) модель адаптации.

Понятие модели обучаемого рассмотрено выше. Следует охарактеризовать такие составляющие системы, как модель предметной области и модель адаптации.

Модель предметной области является представлением структуры информационного пространства, в котором осуществляется обучение. Как правило, такая модель представляется как сеть, связывающая элементы информационного пространства.

Модель адаптации содержит адаптационный механизм, определяющий, каким образом обновляется модель обучаемого в ходе образовательного процесса и как на основе информации, полученной от модели обучаемого, осуществляется адаптация информационного пространства к ученику.

Системы цифрового мониторинга должны выполнять следующие функции:

- сбор информации об обучаемом;
- использование собранных данных для построения модели обучаемого и ее обновления;
- использование модели обучаемого для адаптации системы обучения, т.е. для индивидуализации обучения.

Следует отметить, что наряду с понятием «модель обучаемого», в работах по вопросам построения интеллектуальной системы цифрового мониторинга, используется понятие «модель подготовки обучаемого» [2, с. 29]. Модель подготовки обучаемого основывается на модели обучаемого и представляет собой совокупность следующих элементов:

- нормативные положения (учебные программы, планы и т. п.);
- перечень элементов учебной и познавательной деятельности, необходимых для получения конкретных знаний и навыков;
- воспитательные меры и инструменты мотивации обучаемого;
- формы взаимодействия с обучаемым;
- перечень форм, методов и инструментов контроля полученных знаний и навыков.

Основываясь на понятии «модель подготовки обучаемого», можно сформулировать одну из ключевых задач интеллектуальной системы цифрового мониторинга общего образования следующим образом: построение модели обучаемого и ее адаптация в модель подготовки обучаемого. Эффективность такой системы может быть определена способностью непрерывно собирать данные об обучающемся, динамически обновлять его модель и трансформировать ее в индивидуальную модель подготовки, которая учитывает персональные особенности ученика, сопоставляя их с нормативными требованиями образовательного процесса.

Список литературы

1. Ващекина Н.В. Классификации моделей обучаемых с точки зрения построения интеллектуальных систем цифрового мониторинга общего образования / Н.В. Ващекина // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VII Международной научной конференции. – Красноярск, 2023. – С. 1019–1023. EDN JISYGM

2. Коляда М.С. Виды моделей обучаемых в автоматизированных обучающих системах / М.С. Коляда // Искусственный интеллект. – 2008. – №2. – С. 28 – 33.

3. Попов Д.И. Нечеткая оверлейная модель учащегося в интеллектуальной обучающей системе / Д.И. Попов, О.Ю. Лазарева // Научный вестник МГТУ ГА. – 2015. – №213. – С. 141–148. EDN TONSAZ

Власов Данил Дмитриевич

студент

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВО ФТИЗИАТРИИ: ПРОГРАММА УЧЕТА И МОНИТОРИНГА ОЧАГОВ ТУБЕРКУЛЕЗА

Аннотация: проблема заболеваемости туберкулезом относится к числу ключевых в современной медицине. В наши дни на помощь фтизиатрам приходят информационные технологии. В статье рассматривается пример специализированной программы по учету и мониторингу очагов туберкулеза на конкретной территории.

Ключевые слова: туберкулез, фтизиатрия, информационные технологии в медицине, электронная база данных, мониторинг очагов туберкулеза.

Автор выражает благодарность Щербаковой Ирине Викторовне, старшему преподавателю ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России.

Заболевания туберкулезом, известные со Средних веков, продолжают составлять одну из острых медико-социальных проблем России. «Злая сухота», «сухотка», «чахотка» стала особенно широко распространяться на европейской территории нашего континента во второй половине XIX века в связи с ростом промышленности и городов, антисанитарии и скученности в местах проживания населения. Ни XX столетие, ни первая четверть XXI в., к сожалению, не стали периодом искоренения данного заболевания. На учете в противотуберкулезных диспансерах в начале 2024 г. состояли более 79 тысяч россиян, и наша страна до настоящего времени входит в тройку стран с наибольшим распространением устойчивых форм заболевания.

Перечисленные факторы актуализируют необходимость применения современных информационных технологий (ИТ) для решения обозначенной проблемы. ИТ-специалисты в сотрудничестве с медицинскими службами работают над созданием баз данных (БД) и программных комплексов по учету и мониторингу очагов туберкулеза. К настоящему времени разработан программный комплекс на основе структурированной электронной базы данных, интегрированной с интерактивными электронными картами пациентов.

Указанная БД включает сведения о больных, контактных лицах, детях с латентной инфекцией, и программный комплекс позволяет визуализировать эпидемиологическую обстановку, выявлять и оценивать очаги инфекции в online-режиме.

Система оснащена механизмом автоматических оповещений для оперативного реагирования на изменения (в частности, своевременно отражать факт выявления бактериовыделения у пациента). Функционал программы включает гибкие инструменты для фильтрации данных, анализа лекарственной устойчивости возбудителя, архивации информации и формирования отчетов. Программный комплекс представляет собой клиент-серверное решение с веб-интерфейсом, работающее под управлением операционной системы Windows. Ключевыми принципами системы являются:

- динамическое обновление информации;
- обеспечение конфиденциальности данных;
- разграничение прав доступа к программе.

Очень важно, что архитектура системы спроектирована с учетом соблюдения врачебной тайны и защиты персональных данных пациентов. При этом программа оснащена интуитивно понятным пользовательским интерфейсом, адаптированным для медицинских специалистов (фтизиатров, педиатров, терапевтов, бактериологов) и предоставляющим весь необходимый для их работы функционал. Структура программы обеспечивает систематизацию и комплексный учет ключевых групп пациентов:

- взрослые и дети, больные туберкулезом;
- взрослые и дети, контактировавшие с больными;
- дети с положительными результатами иммунологических тестов на туберкулез (латентная туберкулезная инфекция).

Помимо статичных регистрационных данных, система содержит динамически обновляемую информацию (например, о начале или прекращении бактериовыделения, лекарственной устойчивости возбудителя, текущем месте нахождения/проживания пациента). Программа автоматически уведомляет соответствующих пользователей об изменениях в базе данных: так, например, при внесении бактериологом информации о выявлении микобактерий у пациента, фтизиопедиатр, курирующий контактных детей этого больного, оперативно получает оповещение. Это позволяет незамедлительно изолировать ребенка и назначить ему профилактическое лечение, значительно снижая риск заболевания.

Интеграция данных с электронной картой местности позволяет визуализировать очаги инфекции, так как на карту в онлайн-режиме наносятся сведения из БД и врачи могут оценить эпидемиологическую ситуацию, выявлять как известные, так и новые потенциальные очаги туберкулеза, учитывая их территориальные и временные рамки. Данный подход мотивирует врачей первичного звена: отображение проблемных зон на карте с комментариями фтизиатра стимулирует педиатров и терапевтов к активному участию в диагностических и профилактических мероприятиях среди населения, особенно контактных лиц.

Также программа предоставляет гибкий инструментарий для анализа данных, позволяет отбирать информацию по заданным параметрам (по типу пациента, наличию бактериовыделения, лекарственной устойчивости) с отображением и в табличном виде, и на карте – соответственно появляется возможность точно оценивать любые элементы системы.

Перспективной представляется функция фильтрации и визуализации на карте данных о лекарственной устойчивости микобактерий туберкулеза, что важно для контроля за циркуляцией резистентных штаммов.

Несмотря на значительные объемы обрабатываемых данных, программа оптимизирована и не предъявляет высоких требований к оперативной памяти, что предоставляет широкие возможности по применению в системе здравоохранения. Однако важно понимать, что для полноценной работы рассматриваемого программного комплекса требуется постоянное подключение к интернету.

Данные вносятся и корректируются пользователями строго в рамках их профессиональных полномочий (например, участковым фтизиатром, врачом стационара, фтизиопедиатром, бактериологом и др.) – данный принцип позволяет обеспечить актуальность информации и распределение ответственности.

Анализ результатов пилотного внедрения программы показал ее эффективность, способность отражать скрытые проблемные зоны, не представленные официальной статистикой. Таким образом, рассматриваемый программный комплекс является эффективным цифровым инструментом, обеспечивающим комплексный мониторинг, оперативный обмен информацией между специалистами и наглядный пространственный анализ для повышения эффективности противотуберкулезных мероприятий.

Список литературы

1. Белиловский Е.М. Основы организации системы эпидемиологического мониторинга туберкулеза / Е.М. Белиловский, С.Е. Борисов // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2021. – №1. – С. 1–26. DOI 10.24411/2312-2935-2021-00003. EDN SMUWNX
2. Применение информационно-коммуникационных технологий и программных средств в работе фтизиатра / О.Г. Челнокова, А.Г. Николаев, И.А. Ефремов, М.Н. Голованова // Биотехносфера. – 2016. – №6 (48). – С. 40–43. EDN YHEDAL
3. Курашвили Б.К. Интеллектуальный сервис управления процессом лечения больных туберкулезом легких / Б.К. Курашвили, И.В. Щербакова // Week of Russian science (WeRuS-2025): сборник материалов XIV Всероссийской недели науки с международным участием, посвященной Международному дню ДНК (Саратов, 22–25 апреля 2025 г.). – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, 2025. – С. 310–311. EDN EEWDC
4. Создание единого информационного пространства как средства эффективной модернизации противотуберкулезной службы / М.Н. Голованова, И.А. Ефремов, О.Г. Челнокова, А.Г. Николаев // Сибирский вестник медицинской информатики и информатизации здравоохранения. – 2017. – №1–2. – С. 32–34. EDN CLTRGO
5. Роль информационных технологий в повышении эффективности противотуберкулезных мероприятий. Опыт ГБУЗ МО «Московский областной клинический противотуберкулезный диспансер» / Е.В. Горбунова, Л.А. Ломова, С.В. Саранчина, И.М. Тедиков // Менеджмент качества в медицине. – 2023. – №1. – С. 16–25. EDN FTKIWA
6. Особенности выявления туберкулеза органов дыхания у пациентов пожилого возраста со старческой астенией / О.Г. Челнокова, Н.К. Рунихина, А.П. Дмитриева [и др.] // Российский журнал гериатрической медицины. – 2025. – №4. – С. 502–511. DOI 10.37586/2686-8636-4-2025-502-511. EDN FENTPW

Дмитриева Ангелина Алексеевна
студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАНКРЕАТИТА ПО ЛИТЕРАТУРНЫМ ДАННЫМ

Аннотация: в настоящее время проводится множество исследований, посвященных проблемам наследственного панкреатита у детей [1–5]. В статье рассматриваются основные аспекты изучения наследственного панкреатита у детей.

Ключевые слова: панкреатит у детей, наследственный панкреатит, генетические мутации, диагностика панкреатита, хронический панкреатит.

Использование современных информационных технологий становится неотъемлемой частью подготовки будущих врачей, позволяя осуществлять целенаправленный поиск и углубленный анализ специализированной литературы, необходимой для освоения сложных разделов клинической дисциплины. В рамках изучения гастроэнтерологии особого внимания заслуживает проблема наследственного панкреатита у детей.

Наследственный панкреатит является генетически детерминированным заболеванием, характеризующимся рецидивирующими эпизодами острого панкреатита и его переходом в хроническую форму. Этиология панкреатита многообразна, однако генетические факторы признаны причиной большинства случаев хронического панкреатита, значительной части случаев острого рецидивирующего панкреатита и меньшей доли всех случаев острого панкреатита [1]. К основным генам наследственного панкреатита относят PRSS1, кодирующий катионный трипсиноген, SPINK1, кодирующий ингибитор сериновой протеазы, CFTR, являющийся трансмембранным регулятором проводимости при муковисцидозе, и CTRC, кодирующий химоотрипсин. Мутация в гене PRSS1, нарушающая аутолиз трипсина, наследуется по аутосомно-доминантному типу и выявляется более чем у половины пациентов. Ген SPINK1 отвечает за ингибитор трипсина, и его мутации ассоциированы с идиопатическим хроническим панкреатитом [2]. Мутации гена CFTR приводят к сгущению секрета и обструкции протоков, а их носительство выявляется у многих пациентов с идиопатическим панкреатитом. Изменения в гене CTRC нарушают деградацию трипсина и также вносят вклад в развитие болезни.

Диагностика основывается на общих критериях: характерная боль в животе, повышение уровня амилазы или липазы в крови и визуализационные изменения в поджелудочной железе. Основным методом визуализации остается УЗИ брюшной полости, также применяются эндоскопическое УЗИ и МРТ [3]. Для установления диагноза и понимания этиологии детям с проявлениями панкреатита целесообразно проводить генетическое тестирование [4]. Исследования показывают, что у пациентов с мутациями, в частности в гене PRSS1, прогрессирование от первого эпизода острого панкреатита до хронической формы происходит быстрее. Выявление генетических причин позволяет уточнить диагноз и оценить риск рецидивирующего течения и развития осложнений [5].

Таким образом, работа с актуальными научными материалами, посвященными вопросам наследственной патологии, способствует формированию у студентов системного клинического мышления и служит основой для дальнейшей профессиональной деятельности в практическом здравоохранении.

Список литературы

1. Семенов Д.Л. Генетические аспекты хронического панкреатита / Д.Л. Семенов, О.Г. Фролова // Российский журнал гастроэнтерологии, гепатологии, колопроктологии. – 2022. – №4. – С. 45–52.
2. Тихонова А.В. Роль мутаций гена SPINK1 в развитии идиопатического хронического панкреатита у детей / А.В. Тихонова, А.Е. Орлов // Вопросы детской диетологии. – 2024. – №2. – С. 56–63.
3. Белова Л.М. Современные подходы к диагностике наследственного панкреатита / Л.М. Белова, Е.К. Григорьев // Экспериментальная и клиническая гастроэнтерология. – 2023. – №8. – С. 78–85.
4. Наследственный панкреатит у детей / Ю.С. Карпеева, Е.В. Балукова, В.П. Новикова, А.И. Хавкин // Педиатрическая фармакология. – 2023. – №5. – С. 112–120.
5. Петрова И.Н. Симптомы панкреатита у детей / И.Н. Петрова, А.В. Кедров // Педиатрический вестник. – 2024. – №12. – С. 134–142.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы развития творческого мышления дошкольников средствами арт-терапии. Представлены результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, развитие, арт-терапия, дети дошкольного возраста.

Актуальность исследования. Рост требований к креативности и адаптивности в современном мире. Важность дошкольного возраста как сензитивного периода для развития творческого мышления. Арт-терапия как безопасный, естественный для ребенка метод, сочетающий терапию, развитие и диагностику. Недостаточное использование потенциала арт-терапии в образовательных, а не только коррекционных целях в ДОУ.

На сегодняшний день понятие «творческое мышление» является одним из важнейших составляющих личностного развития детей. Творческое мышление позволяет личности стать полноценным гражданином своей страны, находить ответы на различные вопросы, быть мобильными к постоянно меняющимся социальным условиям. Творческое мышление позволяет преобразовывать мир, создавать разнообразие оригинальные идеи, предметы или явления. В этом свете особую значимость приобретает продуктивность применения интерактивных методов обучения в начальной школе [15].

В современных условиях образования недостаточное внимание уделяется развитию творческого мышления. Большинство педагогов направлены на развитие интеллектуальных способностей, в свою очередь, творческое мышление позволяет развивать у детей способность рассматривать одну проблемную ситуацию с различных сторон, что позволяет найти правильный способ ее решения. Развитие творческого мышления зависит от средств и методов обучения, в частности от личности педагогов и их профессиональной компетенции [2].

Одним из эффективных методов работы с детьми дошкольного возраста является арт-терапия. Арт-терапия создает условия, отличающиеся от повседневной жизни, в которых каждый ребенок может раскрыть свой потенциал и творческие способности [13]. Анализ источников литературы позволяет выделить развивающие и корректирующие стороны арт-терапии: создание положительной и благоприятной атмосферы; актуализация реальных проблем; возможность проецировать различные чувства и эмоции; развивать контроль и самоконтроль; дает возможность творческой самореализации, развитие творческого воображения; способствует повышению уровня адаптации к новым социальным условиям; способствует коррекции различных отклонений и нарушений личностного развития [10].

Многие приемы арт-терапии стали арт-педагогическими, так как направлены на решение педагогических задач [16]. У детей дошкольного возраста воображение развивается активно, и рисование является одним из наиболее доступных и интересных способов его стимуляции [3].

Экспериментальное исследование было направлено на изучение эффективности арт-терапии в процессе развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения, в котором были задействованы 50 детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о низких показателях уровня развития творческого мышления у детей обеих исследуемых групп. У большинства исследуемых детей рисунки не отличаются своей необычностью. В основном дети опирались на предшествующий опыт: на то, что видели и слышали. Дети боялись открыться, сделать что-то неправильно. Прежде чем, что-то сделать они долго думали, ориентировались на товарищей или воспитателя. Данные констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной работы по развитию воображения детей в рамках дошкольной образовательной организации [14]. В основном, дети свои поделки создали из небольшого количества деталей (2–3). Их работы не отличаются оригинальностью, выразительностью и эмоциональной насыщенностью. Кроме того, дети с низкими показателями не смогли выполнить задание за отведенное время.

На формирующем этапе был разработан план развития творческого мышления с использованием арт-терапии. Данная работа основывалась на исследованиях констатирующего этапа эксперимента. Развивающая работа проводилась с детьми экспериментальной группы, с детьми контрольной группа работа проводилась в соответствии с планом воспитателя. Занятия проводились 1 раз в неделю. Продолжительность занятия 20 минут. Организуя занятия, мы старались соблюдать переход от простого к сложному.

В работе были использованы следующие приемы арт-терапии: сюжетное рисование, лепка, игры-драматизации, конструирование по творческому замыслу, обыгрывание рисунков и поделок. Эффективность занятия достигается на основе создания комфортных условий для каждого ребенка. Арт-терапия позволяет преодолеть апатию и безынициативность, сформировать активную жизненную позицию.

С целью проверки результативности проведенной работы нами был проведен контрольный эксперимент. Для получения достоверной и полной информации о произошедших изменениях после формирующего эксперимента мы применили диагностические методики, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента. В экспериментальной группе высокий уровень воображения повысился до 20%, средний уровень повысился до 54%, низкий уровень снизился до 26%. В контрольной группе произошли незначительные изменения. В экспериментальной группе высокий уровень воображения повысился до 14%, средний уровень повысился до 46%, низкий уровень снизился до 40%. В экспериментальной группе высокий уровень творческой фантазии повысился до 26%, средний уровень повысился до 60%, низкий уровень снизился до 14%.

В результате проведения контрольного эксперимента нами были получены положительные результаты. Анализируя полученные результаты повторной диагностики, установили, что у детей экспериментальной группы показатели развития творческого мышления выросли. Вторичная диагностика показала, что в экспериментальной группе показатели повысились, ответы детей стали более конструктивными. На основе анализа результатов контрольной группы можно сказать, что развивать творческое мышление под целенаправленным обучением. Дети экспериментальной группы стали уверенными, что является, несомненно, позитивным в процессе развития детей. Арт-терапия способствует формированию творческой личности, стремящейся создавать новое и совершенствовать имеющиеся предметы, создавать прекрасное и стремиться к нему.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М., 2019. – 236 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М., 2019. – 245 с.
3. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – М., 2022. – 365 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 2017. – 389 с.
5. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду / Г.Н. Давыдова. – М., 2018. – 70 с.
6. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М., 2020. – 256с.
7. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2021. – 304 с.
8. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова. – М.: ТЦ Сфера, 2024.
9. Калугин Ю.Е. Творческое воображение и его развитие / Ю.Е. Калугин. – Челябинск, 2019. – 396 с.
10. Котова Е.В. Развитие творческих способностей дошкольников / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. – М.: ТЦ Сфера, 2020. – 128 с.
11. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Академия, 2018. – 336 с.
12. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 2017. – 246 с.
13. Ружьин Д.О. Использование арт-терапии для повышения мотивации и интереса к обучению студентов иностранным языкам / Д.О. Ружьин, Г.Р. Ситдикова, Ф.С. Аиткулова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 124–126. – EDN ZXFXTX.
14. Хакимова Л.Э. Роль воображения в творческой деятельности младших школьников / Л.Э. Хакимова, Ф.А. Саглам // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чистополь, 20 апреля 2017 года). – Чистополь: Познание, 2017. – С. 126–127. – EDN ZREZVR.
15. Ханмурзина Р.Р. Продуктивность применения интерактивных методов обучения в начальной школе как средство реализации ФГОС НОО / Р.Р. Ханмурзина, Ф.А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №5. – С. 48–50. – EDN PNABUZ.
16. Эсмурзиева З.М. Использование арт-педагогических практик в обучении иностранному языку / З.М. Эсмурзиева, Г.Р. Ситдикова, Ф.С. Аиткулова // Современное образование: инновации, вызовы и решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Киселевск, 29 октября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 84–87. – EDN LNWHAХ.

Ильина Анастасия Константиновна
учитель-логопед

Терещенко Валентина Петровна
учитель-логопед

МАДОУ «Д/С №75 ОБ с приоритетным осуществлением деятельности
по познавательно-речевому развитию детей»
м.о. г. Чебоксары – столицы Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию связной речи средствами наглядного моделирования. Отмечается, что основная идея метода заключена в разработке и применении специальных схематических образов, заменяющих реальные объекты, их характеристики и, что самое важное, взаимосвязи и хронологию событий в повествовании.

Ключевые слова: наглядное моделирование, связная речь, монологическая речь, дошкольный возраст.

Визуальное моделирование представляет собой один из наиболее действенных способов развития развернутой речи у детей дошкольного возраста, компенсируя разрыв между их образным восприятием мира и необходимостью создания логически выстроенных, последовательных высказываний.

Основная идея метода заключена в разработке и применении специальных схематических образов, заменяющих реальные объекты, их характеристики и, что самое важное, взаимосвязи и хронологию событий в повествовании. Эти образы служат для ребенка визуальной поддержкой, своего рода «маршрутом», следуя которому он осваивает структуру своей речи.

При работе с дошкольниками визуальное моделирование применяется последовательно. Сперва дети осваивают «чтение» готовых моделей, подготовленных взрослым. Например, диаграмма из цветных кругов может обозначать очередность персонажей в сказке, а набор символов-«подсказок» (стрелка, дом, знак вопроса) помогает вспомнить сюжет: «От кого убежал Колобок? Кого встретил по пути?». На данном этапе условные обозначения наполняются конкретным содержанием, и ребенок осознает, что любое событие можно закодировать и впоследствии раскодировать.

Затем наступает более сложный этап – совместное, а затем и самостоятельное построение моделей самими детьми. Перед тем, как начать рассказ о временах года, они могут вместе с воспитателем нарисовать символы для природных явлений (снежинка, солнце, лист, капля), а затем разместить их в определенном порядке. Активное создание модели стимулирует ребенка к глубокому анализу информации, выделению ключевых моментов, установлению причинно-следственных связей, что непосредственно способствует развитию логического мышления.

Таким образом, визуальное моделирование эффективно работает в двух ключевых направлениях. Во-первых, снижает речевые барьеры – боязнь начала речи, забывчивость, потерю логической связи – предоставляя ребенку понятную и надежную опору для развернутого высказывания. Во-вторых, формирует важные метанавыки: способность планировать речь, анализировать информацию, систематизировать и обобщать. Ребенок учится не просто пересказывать, а формировать структуру повествования, усваивая композицию связного текста (начало, развитие, заключение). Со временем внешняя, материальная модель переходит во внутренний план, трансформируясь в устойчивый навык связной, содержательной и логичной речи, что является основой для успехов в школе.

Одним из действенных способов расширения разговорных навыков у детей дошкольного возраста является использование наглядных средств, когда предметы реального мира или абстрактные понятия представляются в виде условных обозначений: схем, рисунков, значков. С.З. Желтухина [1] отмечает, что применение этой методики на практике в детском саду связано с рядом проблем, касающихся методики, психологии и организации, что может снижать её результативность. Опишем их ниже.

Одной из главных проблем является особенность детского восприятия в дошкольном возрасте. В возрасте 3–5 лет дети опираются в основном на конкретные действия и образы, а для работы с условными знаками необходимо умение мыслить абстрактно и символически. Многим детям, особенно младшего возраста, связь между реальным объектом и его упрощенным изображением может быть неочевидна. Они могут воспринимать схему как просто картинку, не понимая её функции как заместителя и указателя. Это требует от педагога аккуратного и постепенного введения принципа замещения, что является сложной задачей.

Другая сложность заключается в создании и применении самих моделей. Существует опасность как излишнего упрощения, так и чрезмерной сложности схемы. Слишком простая модель не выполняет своей развивающей роли, а слишком сложная может запутать ребенка, отвлекая от главной

цели – формирования речи. Педагогу необходимо найти баланс, создавая модель, которая отражает основные моменты повествования, но при этом остается понятной ребенку.

Необходимо помнить о мотивации. Наглядное моделирование требует умственной активности. Если задача представлена формально, ребенку быстро станет скучно. Без игрового контекста работа со схемой превращается в механическое занятие. Важно использовать модель как опору, а не как жесткий план, давая ребенку возможность для творчества. Эффективное использование метода требует от педагога понимания принципов, времени на подготовку материалов и умения интегрировать их в образовательный процесс. Поэтому педагогу необходимо постоянно находить баланс между четкостью схемы и возможностью импровизации, например, предлагая ребенку дополнить модель своими деталями или придумать альтернативный конец истории. Интеграция моделирования в сюжетно-ролевые игры, квесты или творческие проекты – например, создание карты-схемы для поиска «клада» или плана для строительства космического корабля из конструктора – сразу повышает мотивацию и осмысленность деятельности. Ключевой навык – умение педагога «оживлять» условные символы, связывая их с личным опытом и эмоциями детей через вопросы: «А как бы ты себя чувствовал на месте этого героя?» или «Что бы ты изменил в этой схеме?». Это требует регулярного обновления дидактического материала, чтобы он оставался актуальным и интересным для конкретной группы, и постоянной рефлексии: насколько модель реально помогает ребенку строить высказывание, а не сковывает его. В конечном счете, успех метода определяется не количеством использованных схем, а тем, насколько свободно и уверенно ребенок начинает говорить и мыслить, постепенно отказываясь от внешней опоры.

Ниже приведем конкретные примеры использования наглядного моделирования в развитии связной речи детей дошкольного возраста.

Пример 1. Для младших дошкольников (3–4 года): модель «Расскажи про игрушку». Цель: формировать умение составлять простые описательные рассказы об объекте, используя схему-помощницу. Модель: «Волшебные вопросы» в виде карточек-символов на панно или в виде «паровозика». Педагог показывает ребенку игрушку (например, мишку) и говорит: «Давай расскажем про мишку нашему гостю. Нам помогут эти картинки-подсказки». Педагог последовательно выкладывает перед ребенком или указывает на уже закрепленные на панно 3–4 символа:

Глаз (или вопросительный знак) – «Кто это? Как его зовут?» (Это мишка. Его зовут Потап).

Цветовое пятно (красный квадратик) – «Какого он цвета?» (Он коричневый).

Геометрическая фигура (круг и квадрат) – «Какой он по форме? (Какой у него нос? Какие лапы?)» (Носик круглый, а лапы большие, овальные).

Сердечко – «Как мы к нему относимся?» (Я его люблю. Он добрый).

Ребенок, глядя на каждую картинку-символ, строит фразу. Педагог помогает, объединяя фразы в небольшой рассказ: «Это мишка Потап. Он коричневый. У него круглый носик и большие лапы. Он очень добрый, и я с ним играю». Модель избавляет ребенка от хаотичного перечисления свойств («У него глаза, лапы, он большой...»), задает четкий, логичный порядок описания, обогащает словарь при знаками (цвет, форма, размер, эмоциональная оценка).

Пример 2. Для средних дошкольников (4–5 лет): Модель «Расскажи сказку» (Пересказ). Цель: учить последовательному пересказу знакомой сказки с помощью предметно-схематической модели.

Модель: «Путеводитель по сказке «Колобок». После чтения сказки педагог говорит: «Давайте нарисует карту путешествия Колобка, чтобы он не забыл, кого встретил». На листе бумаги или фланелеграфе последовательно выкладываются символы-заместители: бабка и дед (домик + два схематичных лица), колобок (желтый кружок), дорожка (извилистая линия). Вдоль дорожки по порядку: заяц (два длинных уха), волк (острые зубы), медведь (большая лапа), лиса (длинный хвост). Ребенок водит пальцем по «карте» и рассказывает: «Сначала бабка испекла Колобка. Он от бабушки ушел, от дедушки ушел. Покатился по дорожке. Встретил Зайца... потом Волка... потом Медведя... а его Лиса съела». Можно добавить символы-действия: стрелочка «убежал» от каждого персонажа. Модель служит внешней опорой для памяти, помогает удерживать последовательность событий и всех персонажей, устраняет перескакивания и повторы. Ребенок чувствует уверенность.

Список литературы

1. Желтухина С.З. Сущность и возможности метода наглядного моделирования как средства развития связной речи дошкольников / С.З. Желтухина // Педагогика: традиции и инновации. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 69–72. EDN TREFCR

Кириллова Евгения Олеговна

воспитатель

Филимонова Мария Михайловна

воспитатель

Дмитриева Ольга Федоровна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №15»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об использовании игровых технологий в развитии детей дошкольного возраста. Отмечается, что игровые технологии в дошкольном образовании играют важнейшую роль в развитии ребенка. Они не только делают процесс обучения более увлекательным и интересным, но и способствуют всестороннему развитию личности, формированию социальных навыков и эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: игровые технологии, игра, дошкольный возраст.

Игра для ребенка-дошкольника – это не просто развлечение или способ скоротать время. Это, безусловно, ведущий вид деятельности, через который он познает окружающий мир, осваивает отношения между людьми и, что самое главное, начинает понимать самого себя. Именно в процессе игры происходят наиболее глубокие и качественные изменения в психике ребенка, закладывается прочный фундамент для будущего обучения и формирования его личности. Поэтому использование игровых технологий в дошкольном образовании является не просто методическим приемом, а основополагающим принципом, который соответствует природе ребенка и его потребностям.

Игровые технологии представляют собой систему методов и приемов, которые организуют педагогический процесс в форме разнообразных игр. Они отличаются от обычной игры наличием четкой цели и заданного результата, который педагог планирует достичь. Однако для ребенка эта технология всегда остается увлекательным и добровольным действием, что делает процесс обучения более естественным и приятным.

Т.А. Стрюкова [2] пишет, что значение игровых технологий многогранно, и они выполняют несколько ключевых функций, каждая из которых вносит свой вклад в развитие ребенка. Охарактеризуем каждую из них.

1. Обучающая функция. Игра создает естественную среду для усвоения знаний. Например, в сюжетно-ролевой игре «Магазин» ребенок незаметно для себя осваивает счет и классификацию предметов. Он учится различать, какие товары существуют, как они выглядят и как с ними обращаться. В игре «Путешествие в космос» он узнает о планетах и профессии космонавта, знакомится с основами астрономии через увлекательный сюжет. Знания, полученные через практику и эмоции, усваиваются гораздо прочнее, чем те, что предлагаются в форме прямого указания. Это происходит благодаря тому, что ребенок активно вовлечен в процесс, и информация воспринимается им как часть игры, а не как скучное задание.

2. Развивающая функция. Игра – это мощный катализатор развития всех психических процессов. Она развивает воображение, память, внимание, логическое и образное мышление. Например, когда ребенок строит замок из кубиков, он развивает свое пространственное мышление, учится понимать, как объекты могут взаимодействовать друг с другом в пространстве. Играя в дидактическую игру «Четвертый лишний», он учится анализировать и обобщать, что способствует развитию его критического мышления. Игра позволяет ребенку экспериментировать, пробовать разные роли и подходы, что в свою очередь развивает его креативность и способности к решению проблем.

3. Воспитательная функция. Через игру ребенок усваивает нормы поведения в обществе, моральные и этические принципы. В коллективной игре он учится договариваться, сотрудничать, уступать, соблюдать правила, переживать как победы, так и поражения. Это первая школа социальных отношений, где ребенок начинает понимать, как взаимодействовать с другими людьми, как строить отношения и как быть частью группы. Через совместные действия и обсуждения он осваивает важные навыки общения и взаимодействия, которые будут необходимы ему на протяжении всей жизни.

4. Коммуникативная функция. Игра почти всегда предполагает общение: со сверстниками или со взрослыми. Она стимулирует речевую активность, учит выражать свои мысли, договариваться и понимать другого человека. В процессе игры дети учатся слушать друг друга, задавать вопросы и делиться своими идеями. Это способствует развитию их речевых навыков и уверенности в себе, что очень важно для успешной социализации.

В арсенале педагогов дошкольного образования существует множество видов игровых технологий, которые можно использовать для достижения различных образовательных целей. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

1. Сюжетно-ролевые игры. Это игры, в которых дети принимают на себя различные роли и разыгрывают ситуации, близкие к реальной жизни. Такие игры помогают детям развивать социальные навыки, учиться взаимодействовать друг с другом и осваивать различные социальные роли. Например, в игре «Семья» дети могут разыгрывать сцены из повседневной жизни, что помогает им лучше понять семейные отношения и роли членов семьи.

2. Дидактические игры. Эти игры направлены на обучение и развитие конкретных навыков и знаний. Они могут быть как настольными, так и подвижными, и включать в себя элементы соревнования и сотрудничества. Например, игры на развитие логического мышления, такие как «Логические цепочки» или «Что лишнее?», помогают детям развивать аналитические способности и учат их работать в команде.

3. Подвижные игры. Эти игры направлены на развитие физической активности и координации движений. Они могут включать в себя элементы соревнования и командной работы. Например, игры на свежем воздухе, такие как «Салки» или «Прятки», не только развлекают детей, но и способствуют укреплению их здоровья и физической подготовленности.

4. Творческие игры. Включают в себя рисование, лепку, конструирование и другие виды деятельности, которые способствуют развитию креативности и воображения. Такие игры помогают детям выражать свои чувства и мысли, а также развивать мелкую моторику и художественные навыки.

5. Игры с правилами. Эти игры учат детей следовать определенным правилам и условиям, что способствует развитию их самодисциплины и ответственности. Например, настольные игры, такие как «Монополия» или «Уно», требуют от детей понимания правил и умения следовать им, что помогает развивать их стратегическое мышление.

Таким образом, игровые технологии в дошкольном образовании играют важнейшую роль в развитии ребенка. Они не только делают процесс обучения более увлекательным и интересным, но и способствуют всестороннему развитию личности, формированию социальных навыков и эмоционального интеллекта. Использование игр как основного метода обучения помогает детям не только усваивать знания, но и развивать навыки, необходимые для успешной социализации и адаптации в обществе. Важно помнить, что игра – это не просто развлечение, а серьезный инструмент, который помогает ребенку расти и развиваться.

М.А. Абросимова [1] отмечает, что несмотря на очевидные преимущества использования игровых методик в образовании, их внедрение сопряжено с рядом серьезных проблем. Перечислим их ниже.

Во-первых, существуют организационные и педагогические препятствия. Ключевая трудность – недостаточный уровень квалификации педагогов. Многие воспитатели не способны организовывать игру, оставаясь равноправными участниками. Часто нарушается принцип добровольности, и игра превращается в обязательное и неинтересное занятие. Кроме того, строгий распорядок дня и завышенные требования к формальным результатам, таким как умение считать и писать, отодвигают свободную игру на второй план.

Во-вторых, возникают содержательные сложности. Педагогам часто не удается эффективно интегрировать образовательные цели в игровую деятельность. Игра становится формальной, а обучение – замаскированным развлечением, что быстро распознается детьми и приводит к потере интереса. Также сложно подобрать игры, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребенка: кому-то не хватает сложности, а кому-то трудно следовать правилам.

В-третьих, существуют материально-технические и временные ограничения. Создание полноценной игровой среды требует финансовых вложений, пространства и времени. Часто не хватает качественного игрового оборудования, а имеющееся быстро изнашивается. Важно отметить, что для глубокой, развивающей игры детям требуется свободное время, которого в распорядке дня современных детских садов становится все меньше.

Таким образом, основная проблема заключается не в самой игре, а в необходимости изменения педагогического подхода: перехода от управления к сопровождению, от формальных показателей к развитию внутреннего потенциала ребенка через свободную, но грамотно организованную игровую деятельность.

Список литературы

1. Абросимова М.А. Реализация игровых технологий в дошкольном учреждении / М.А. Абросимова // Наука и практика в образовании. – 2022. – №3. DOI 10.54158/27132838_2022_3_3_144. EDN BSVKLLK
2. Стрюкова Т.А. Современные игровые технологии в ДОУ в соответствии с ФГОС / Т.А. Стрюкова, Н.Л. Киданова // Молодой ученый. – 2023. – №46 (493). – С. 416–418. EDN NICWRX

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация: автор статьи отмечает, что изучение фразеологизмов в 6 классе – это важный аспект обучения русскому языку, который может быть успешно реализован с помощью современных подходов и технологий. Интерактивные методы, проектная деятельность и использование цифровых ресурсов создают условия для активного вовлечения учащихся в процесс познания. Сочетание традиционных и новых методов позволяет глубже понять язык и культуру, формируя у учеников интерес и мотивацию к изучению русского языка.

Ключевые слова: роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), проектная деятельность, игровые формы, творческая деятельность.

Современное образование требует от педагогов использования новых подходов и технологий, которые смогут эффективно передать знания учащимся и развить их внутренние ресурсы. Одной из актуальных тем в школьной программе является изучение фразеологизмов русского языка. Эти устойчивые выражения не только обогащают речь, но и помогают понять культурные и исторические контексты языка. В данной статье рассмотрим современные подходы к обучению русскому языку на примере изучения фразеологизмов в 6 классе, а также примеры новых технологий, которые можно использовать в процессе обучения.

Роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Информационно-коммуникационные технологии открывают широкие возможности для изучения фразеологизмов. Для изучения фразеологизмов с помощью ИКТ можно использовать: онлайн-словари и справочники, доступные в интернете. Учитель может рекомендовать учащимся использовать такие ресурсы для самостоятельного поиска и изучения новых фразеологизмов.

которые фиксируют значение фразеологизмов, представляют их переводы, примеры употребления из художественной литературы, например, «Викисловарь»; *цифровые образовательные ресурсы (ЦОР)* – совокупность данных, представленных в цифровом виде, предназначенная для использования в учебном процессе; например, можно использовать образовательные приложения, такие как «Цифровая школа», которые включают интерактивные задания и тесты по русскому языку. Такие приложения позволяют ученикам изучать фразеологизмы в игровом формате, что способствует лучшему усвоению материала. *интерактивные доски, мультимедийные презентации.* Например, учитель может создать викторину или игру с использованием программного обеспечения PowerPoint или специальных онлайн-сервисов. Учащиеся смогут быстро усвоить материал благодаря визуализации и геймификации процесса обучения.

Пример занятия с применением ИКТ.

Учитель демонстрирует учащимся серию картинок, иллюстрирующих известные фразеологизмы («бить баклуши», «водить за нос», «валить дурака»). (Эти картинки можно взять из книги Грабчиковой Е. Фразеологизмы в картинках.) Затем просит учеников объяснить значения каждого выражения, используя полученные знания. После коллективного обсуждения учащиеся выполняют самостоятельную работу, выбирая подходящие фразеологизмы из предложенного списка для описания ситуаций из повседневной жизни.

Проектная деятельность.

Проектная деятельность стимулирует познавательную активность школьников, развивает умение анализировать информацию и формулировать выводы. Организация проектной работы помогает ученикам глубже погрузиться в мир русской фразеологии. Для реализации проекта можно предложить учащимся самостоятельно подобрать и классифицировать фразеологизмы, отражающие характерные черты русских традиций и культуры.

Пример задания на проектную деятельность.

Разделите класс на группы по интересам. Предложите каждой группе собрать коллекцию фразеологизмов определенной тематики (например, человек и его характер (фразеологизмы, характеризующие положительные качества человека или отрицательные качества человека, фразеологизмы, часто строящиеся на сравнении с представителями животного мира), труд и безделье, общество и власть, природа, животные, погода). Группы готовят презентации своего материала, сопровождая иллюстрациями и объяснениями происхождения выражений. Итоговым этапом станет защита проектов перед одноклассниками.

Игровые формы обучения.

Игровая форма занятий способствует повышению мотивации учащихся и создает благоприятную атмосферу для восприятия нового материала. Можно организовать конкурсы, соревнования, квесты, ролевые игры, направленные на закрепление изученных фразеологических единиц.

Примеры игровых заданий.

1. Викторина «Страна фразеологизмов»: игра состоит из нескольких конкурсов, каждый из которых оценивается по количеству правильно данных ответов. Например, задания:

- объяснить значение предложенных фразеологизмов;
- заменить названное слово синонимичным фразеологизмом;

2. Игра «Фразеологический кроссворд»: ученики получают карточки с заданиями, содержащими описание ситуации, где нужно вставить подходящий фразеологизм. Пример: «Петя долго работал над проектом, пока не... (опустил руки/свернул горы)».

3. «Собери фразу!»: учитель заранее готовит карточки с отдельными словами, составляющими разные фразеологические обороты. Задача детей – составить из набора карточек полные выражения.

Хитёр	как волк
Труслив	как уж
Здоров	как индюк
Изворотлив	как бык
Грязный	как осёл
Упрям	как ёж
Колочий	как сорока
Надут	как рыба
Болтлив	как свинья
Голоден	как лиса
Нем	как заяц

4. Найдите в тексте и выпишите 10 фразеологизмов.

Кашу маслом не испортишь.

– Саша, не стучи: уже поздно, соседи спят, – сказала мама.

А Саша стучит.

– Прекрати стук! – сказал папа.

А Саша стучит.

– Как об стенку горох, – говорит бабушка. Ему хоть кол на голове теши, а он всё своё. Отберу молоток!

Стучит. Сказано – сделано! Бабушка взяла у Саши молоток и унесла прочь.

– Отдай!

– Завтра. А сейчас молотка не видать тебе как своих ушей!

– Я машину чиню, – заплакал Саша.

А бабушка:

– Всеми своё время.

– Зачем молоток унесла?

– Ему про Ерёму, а он про Фому. Да ты как с Луны свалился. Русским языком сказано, поздно уже, все спят. Марш в кровать.

Папа сказал:

– Какая живая у нашей бабушки речь – вся пословицами пересыпана. Что ни слово, то пословица или поговорка.

А бабушка говорит:

– Кашу маслом не испортишь.

Также есть много других игровых форм изучения фразеологизмов.

Творческие подходы к изучению фразеологизмов.

Творческое мышление играет важную роль в развитии креативности и воображения. Поэтому важно включать творческие задания, стимулируя интерес учащихся к языку и культуре. Например, попросить детей придумать собственные рассказы, сказки или сценарии спектаклей, включив туда максимальное количество известных фразеологизмов.

Задания творческого характера.

Предложите детям написать небольшой рассказ-миниатюру, где герои используют фразеологизмы для характеристики своих действий или чувств. Это позволит развить речь ребенка, обогатив её выразительными средствами родного языка. Или сочинить рассказ, используя карточки с фразеологизмами, игроки должны составить короткий рассказ с фразеологизмами. Побеждает тот, кто составил наиболее интересный рассказ, правильно употребив выпавшие ему фразеологизмы.

Узнай фразеологизмы по картинке, объясни их значение. Составь с каждым из них предложение.

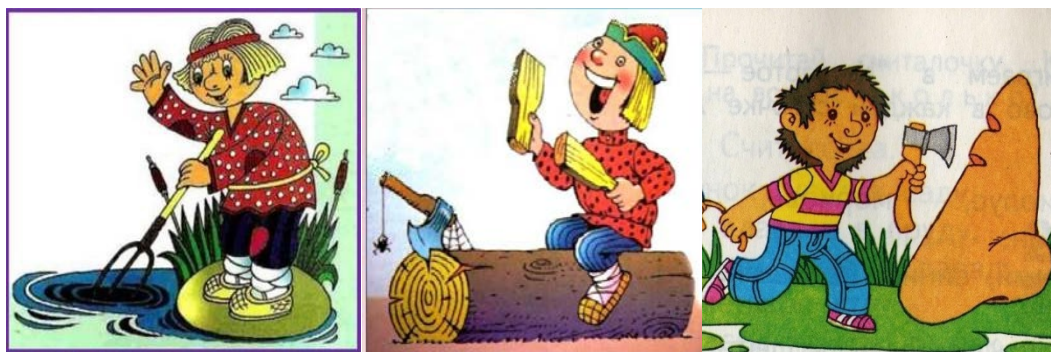


Рис. 1

Интеграция новых образовательных технологий в процесс изучения фразеологизмов в 6 классе способствует не только углублению знания русского языка, но и развитию критического мышления, творческих способностей и командной работы среди учащихся. Применение проектной деятельности, интерактивных технологий, геймификации и других современных подходов делает процесс обучения более продуктивным и увлекательным. Важно, чтобы учитель выбирал те методы, которые лучше всего подходят для его класса и темы урока, создавая атмосферу заинтересованности и активности, учитывал индивидуальные особенности и предпочтения каждого школьника, предлагая разнообразные виды заданий, чтобы каждый ученик мог раскрыть свой потенциал и полюбить русский язык ещё больше.

Список литературы

1. Аксенова Л.А. Дидактический материал по теме «Фразеологизмы» / Л.А. Аксенова // Русский язык в школе. – 2006. – №5. – С. 24. EDN MTBSBN
2. Арсирий А.Т. Занимательные материалы по русскому языку: книга для учащихся / А.Т. Арсирий. – М.: Просвещение, 1995.
3. Грабчикова Е. Фразеологизмы в картинках / Е. Грабчикова. – Минск: Пачатковая школа, 2018. – 176 с.
4. Русский язык: 6–8 классы / сост. Н.С. Цой. – Волгоград: Экстремум, 2007.

Крохина Ульяна Владимировна

старший воспитатель

МДОУ «ЦРР – Д/С №4 п. Майский»
п. Майский, Белгородская область

РАБОТА С ФЛЭШ-КАРТОЧКАМИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О ПРАВИЛАХ ДОРОЖНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в статье предлагаются формы работы с флэш-карточками для формирования у дошкольников устойчивых навыков безопасного поведения на дорогах.

Ключевые слова: дошкольное образование, безопасное поведение, флэш-карточки.

Флэш-карточки сделаны на основе принтерной бумаги 10 на 10 см, заламинированы (так карточки прослужат более долгую службу), а также куплены готовые в магазине. С одной стороны картинка, с другой стороны название дорожного знака или пояснение к картинке.

Данный дидактический материал использовался на занятиях как в групповой, так и в парной работе. Например: детям в средней группе раздавались флэш-карточки «Транспорт» (воздушный, наземный транспорт). По сигналу дети, у которых воздушный вид транспорта, встают около облака, у которых наземный – около дороги. Когда дети заняли свои места, обращается внимание на обозначение – «волна». Тем самым педагог подводит к понятию «водный вид транспорта» а и с помощью тех же флэш-карточек знакомит детей с водным видом транспорта или каждый ребенок должен найти свою пару. Кто быстрее найдет пару – тот выиграл! Это весело и легко для понимания даже для самых маленьких детей.

Начиная со старшей группы при помощи флэш-карточек «Дорожные знаки» дети учатся группировать и классифицировать дорожные знаки. В подготовительной группе дети учатся распознавать запрещающие, сервисные, предупреждающие, информационные знаки, знаки приоритета, знаки с дополнительной информацией, знаки с особыми предписаниями, предписывающие. Очень удобны флэш – карточки при работе в парах. Например: каждой паре дается колода флэш-карточек и за

определенное время один выбирает запрещающие знаки, другой предупреждающие или один ребенок выкладывает флэш-карточки по аналогии «Четвертый лишний», а его партнер должен определить и объяснить лишнюю карточку.

Интервальное повторение с использованием флэш-карточек.

Алгоритм.

Карточки с информацией, которую невозможно запомнить полностью, собирали в первую колоду и повторяли ежедневно.

Карточки с фрагментарно усвоенной информацией помещали во вторую колоду и повторяли через день.

Карточки с информацией, которую дети иногда забывали или не всегда могли быстро воспроизвести, размещали в третью колоду и повторяли раз в три дня.

С течением времени карточки из первой колоды перемещали во вторую, а затем в третью.

Дидактические игры с флэш-карточками.

Для ознакомления дошкольников с правилами дорожного движения широко применялись дидактические игры, которые способствовали формированию у детей навыков безопасного поведения на дороге. Дети играли и вместе с тем усваивают те или иные сведения. Дети были вовлечены в игру и одновременно осваивали различные знания и применяли ранее полученные умения. Таким образом, повторение действий в игровом процессе способствует развитию навыков и компетенций. Например, дети внимательно рассматривают и запоминают флэш-карточки, лежащие на столе, затем карточки переворачиваются или накрываются платком, а задачей детей является назвать все слова. Или игра «Покажи», когда детям раздавались флэш-карточки «Дорожные ситуации». Ведущий называл ситуацию в разноречии, а дети, у которых эта ситуация поднимали карточку и произносили правила дорожного движения, которое соответствует этой ситуации. Можно играть командами и на очки.

Кубик Блума.

Кубик Блума представляет собой обычный куб, на гранях которого написано: назови...; почему...; объясни...; предложи...; придумай...; поделись...

«Кубик Блума» обладает уникальной возможностью формулировать вопросы разнообразного характера. Педагог или один из воспитанников бросали кубик, и выпавшая грань определяла тип вопроса, который необходимо задать. Удобным ориентиром служило слово на грани кубика, с которого и должен начинаться вопрос.

Классификация вопросов.

Назови. Данный тип вопросов подразумевает воспроизведение знаний. Если выпал этот вопрос использовали флэш-карточки из колоды «Дорожные знаки» (в колоде только те дорожные знаки, с которыми дети уже знакомы). Дорожный знак надо назвать или определить к какому виду дорожных знаков относится.

Почему. Этот блок вопросов позволяет выявить причинно-следственные связи, то есть описать процессы дорожной безопасности. Флэш-карточку брали из колоды «Дорожные ситуации».

Объясните. Эти вопросы имеют уточняющий характер. Они помогают рассмотреть проблему с различных точек зрения и сосредоточиться на всех аспектах заданной темы. Флэш-карточки в этом случае вынимаются из колоды «Дорожные ловушки».

Предложи. Ребенок должен уметь объяснять, как применять полученные знания в практических ситуациях для решения конкретных задач. Ребенок вытягивал флэш-карточку и объяснял, как нужно поступить в этой ситуации (колода с карточками формировалась предварительно в зависимости от поставленных задач. Здесь могут быть карточки разных тематик «Дорожные ловушки», «Дорожные ситуации», «Правила поведения в транспорте»).

Придумай – это творческие вопросы, которые включают элемент предположения и воображения. Дети среднего возраста придумывали совместно с авторами опыта небольшие истории, которые могут происходить на дороге посредством флэш-карточек. А дети старшего возраста брали флэш-карточку «Дорожный знак» и показывали с помощью жестов и мимики, какой знак на карточке. Задача детей – угадать как можно больше знаков, причем сделать это нужно за ограниченное время. Если «ведущий» не смог показать, происходит замена.

Поделись – вопросы из этой категории направлены на активизацию мыслительного процесса у детей, помогают им анализировать, выделять факты и их последствия, оценивать значимость полученной информации и сосредотачиваться на ее оценке. Дети среднего возраста работают по схеме «Предложи», а дети старшего возраста рассказывают ситуации из своего опыта.

Практика показала, что данный прием очень нравится детям, они быстро осваивают технику его использования и в занимательной форме изучают знания по правилам дорожной безопасности.

Также в подготовительной группе, когда дети уже хорошо знакомы с данной методикой мы делились на две команды, одна команда

бросала кубик и подбирала флэш-карточки, в соответствии с названием выпавшей грани. А другая команда отвечала на поставленный вопрос. Затем команды меняются ролями (одни подбирают флэш-карточки, другие отвечают). И так проигрывались все грани.

Список литературы

1. Анцибор М.М. Активные формы и методы обучения: науч.-метод. пособие / М.М. Анцибор; Тул. обл. ин-т повышения квалификации работников нар. образования, каф. пед. мастерства. – 2-е изд. – Тула: ГМРИП «Левша», 1993. – 23 с.
2. Воробьев Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения / ред. Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев; МЧС России. – М.: Деловой экспресс, 2006. – EDN UAKGBR
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Дети. Улица. Культура. Безопасность / И.А. Волкова, С.С. Миронова, И.Н. Добрынина, В.В. Шеметова. – Магнитогорск, 2016. – 80 с.
5. Гришаева Н.П. Технологии эффективной социализации детей 3–7 лет: система реализации, формы, сценарии: методическое пособие / Н.П. Гришаева. – М.: Вентана-Граф, 2017. – 320 с. EDN ZGXTKB
6. Ситинова С.Р. Историография безопасности жизнедеятельности у дошкольников / С.Р. Ситинова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 28–32. EDN RSBEKG
7. Формирование культуры безопасного поведения у детей 3–7 лет: азбука безопасности, конспекты занятий, игры / авт.-сост. Н.В. Коломеец. – Волгоград: Учитель, 2011. – 168 с.

Кудашкина Анжелика Владимировна
студентка

Научный руководитель
Макарова Елена Леонидовна
канд. пед. наук, преподаватель

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

СОЗДАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос понятия междисциплинарных проектов и способов их реализации в учебном процессе. Приведён пример такого проекта, и показано как именно осуществляется использование современных технологий. Сделан вывод о том, что генеративный ИИ достаточно успешно справляется с задачами простого и среднего уровня сложности, однако испытывает трудности при увеличении сложности задач, особенно при наличии тонких зависимостей и непривычных условий.

Ключевые слова: междисциплинарный проект, цифровые технологии, интеграция дисциплин, инновационные методы, генеративный ИИ, креативное мышление, реализация проекта, научные исследования, решение геометрических задач, планиметрия, автоматизированное решение задач.

Сегодня современная образовательная и профессиональная среда переживает глубокую трансформацию под влиянием цифровизации. Одним из наиболее перспективных направлений развития становится междисциплинарный подход, усиленный возможностями цифровых технологий. Такие проекты позволяют решать комплексные задачи, объединяя знания из разных областей и используя современные технологические инструменты.

Благодаря современным цифровым технологиям сегодня можно создать более благоприятную среду для обучения школьников. Одним из ключевых аспектов этого является объединение разных предметов в одном проекте. Важно обучать детей критическому мышлению и способности креативно подходить к решению задач, что необходимо для их собственного успеха в будущем.

Междисциплинарный проект – это совместная деятельность, направленная на решение сложной проблемы путём интеграции знаний, методов и подходов из нескольких дисциплин. Его ключевые особенности:

- синтез знаний – объединение теоретических и практических аспектов разных областей;
- коллаборация – взаимодействие специалистов с различной экспертизой;
- комплексный результат – создание продукта или решения, превосходящего возможности однодисциплинарного подхода.

Далее рассмотрим этапы создания проекта, который объединяет в себе математику и информатику. Проект будет реализован для школьников. Тема проекта «Генеративный ИИ в решении планиметрических задач на доказательство».

Дадим краткое описание этапов работы над проектом.

Первый этап разработки включает в себя сбор информации о планиметрических задачах, разделение их на уровни сложности. Каждый уровень сложности мы разметим на разных этапах, что в дальнейшем поможет нам для реализации проекта. Так же были проанализированы методы решения планиметрических задач.

В ходе выполнения второго этапа разработки была выбрана платформа, на которой можно реализовать проект. Предпочтение было отдано платформе ГлобалЛаб. Сервис разработан с учётом передовых методик организации учебно-проектной деятельности. Конструктор ГлобалЛаб даёт возможность реализовывать разнообразные формы проектной работы, учитывая уровень подготовки учителей и обучающихся, а также поставленные образовательные задачи. Цифровая среда «Управление проектом и исследованием» дополнена адаптивной системой оценивания навыков/компетенций с использованием технологии ИИ.

После того как выполнены задачи первых двух этапов приступаем к реализации третьего этапа, в ходе которого и реализуем сам проект на платформе ГлобалЛаб.

Первое нужно будет выбрать, что именно будем реализовывать, проект или исследование. Для реализации нашей темы больше подойдет исследование (рис. 1).

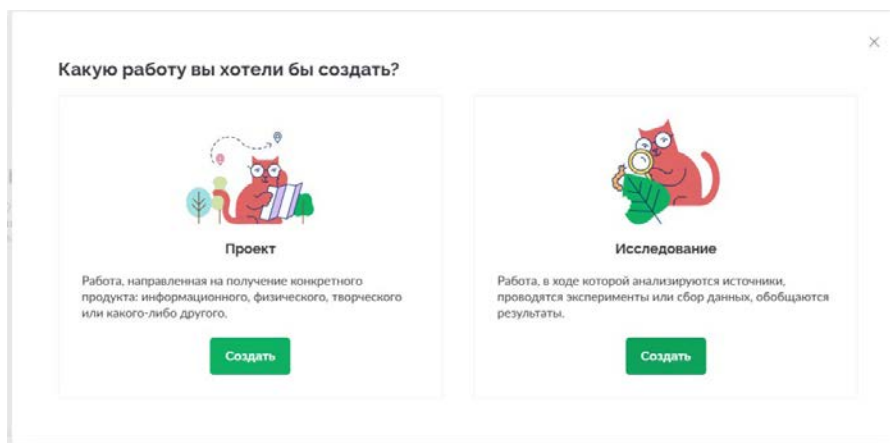


Рис. 1. Выбор того, какую именно работу мы будем делать на платформе ГлобалЛаб

Далее должны будем выбрать как именно учащиеся будут это делать, индивидуально или в группе. Для реализации проекта отдаём предпочтение, чтобы каждый участник работал индивидуально (рис. 2).

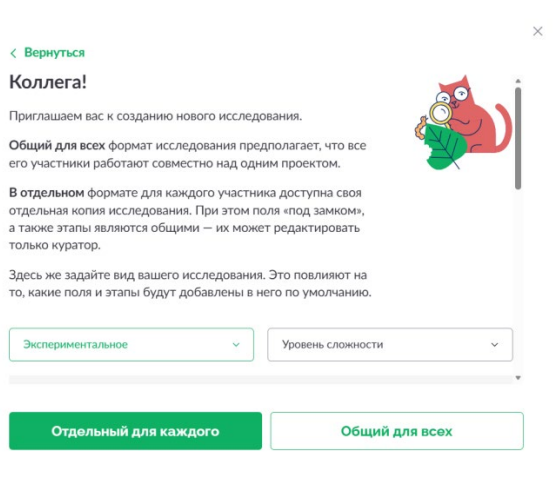


Рис. 2. Выбор того, как именно участники будут работать на платформе

Далее переходим к заполнению паспорта исследования. Для этого заполняем имеющиеся в программе поля (описание, общая идея, объект и предмет исследования, цель исследования, задачи исследования, гипотеза, методы исследования). Также можем добавить или удалить свои поля.

Описание: исследование направлено на изучение возможностей генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в формировании и проверке доказательств геометрических утверждений в области планиметрии.

Общая идея: общая идея исследования заключается в том, чтобы исследовать возможности и пределы применения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для автоматического построения доказательств в планиметрии. Основное внимание уделяется тому, как генеративные модели могут стать эффективным инструментом поддержки обучения математике, помогающим учащимся развивать навыки самостоятельного нахождения доказательств и улучшающим качество преподавания.

Объект и предмет исследования: объектом исследования являются процессы и механизмы автоматического формирования доказательств геометрических утверждений в планиметрии с использованием генеративного искусственного интеллекта.

Предметом исследования выступают специфические характеристики и особенности генеративных моделей искусственного интеллекта, определяющие их способность успешно решать задачи на доказательство в планиметрии, а также влияние этих характеристик на эффективность обучения математике.

Цель исследования: определить эффективность использования генеративного искусственного интеллекта для решения планиметрических задач на доказательство и разработать рекомендации по его применению в образовательной среде.

Задачи исследования.

1. Исследовать базовые принципы генеративного ИИ и его применения в обучении математике.
2. Выделить типы планиметрических задач, оптимально подходящие для решения с помощью генеративных моделей.
3. Разработать систему тестирования для оценки производительности генеративных моделей.
4. Оценить точность и адекватность автоматически сформированных доказательств.
5. Сформулировать рекомендации по интеграции генеративного ИИ в учебную практику.

Гипотеза: использование генеративного искусственного интеллекта повысит эффективность решения планиметрических задач на доказательство, облегчит обучение учащихся и сократит временные затраты преподавателей на проверку и подготовку материалов.

Методы исследования.

1. Базовая практика с простыми задачами: наблюдение и анализ работы генеративного ИИ на начальных этапах.
2. Стандартные задачи среднего уровня: тестирование и статистический анализ качества решений ИИ.
3. Сложные многоступенчатые задачи: экспериментальный метод и контент-анализ ошибок.
4. Самостоятельное составление задачи: творческий подход и сравнительный анализ.
5. Поиск пределов возможностей генеративного ИИ: проверка пределов и феноменологический анализ реакции участников на ошибки ИИ.

После того как заполнили паспорт исследования, переходим к заполнению пяти этапов.

Этап 1. Базовая практика с простыми задачами.

Этот начальный этап знакомит участников с основными особенностями работы генеративного ИИ. Здесь представлены простые задачи на доказательство элементарных геометрических утверждений, например равенства углов, параллельности прямых и других известных утверждений планиметрии. Участнику предлагается сначала внимательно прочитать условие задачи, а затем правильно сформулировать запрос для генеративного ИИ, чтобы тот корректно решил задачу и построил доказательство.

Файл с задачами прикрепляем ниже и описываем, что именно с этим файлом нужно будет сделать ученикам (рис. 3).

Этап 1. Базовая практика с простыми задачами

14.12.2025–31.01.2026 (1 месяц 18 дней)

Этот начальный этап знакомит участников с основными особенностями работы генеративного ИИ. Здесь представлены простые задачи на доказательство элементарных геометрических утверждений, например, равенства углов, параллельности прямых и других известных утверждений планиметрии. Участнику предлагается сначала внимательно прочитать условие задачи, а затем правильно сформулировать запрос для генеративного ИИ, чтобы тот корректно решил задачу и построил доказательство.

Установочные материалы

файл содержит в себе задачи, которые участники должны будут решить с помощью ии
Задачи для 1 этапа.docx, 15,02 КБ

+ Добавить материал

Рис. 3. Этап 1. Базовая практика с простыми задачами

Этап 2. Решение стандартных задач среднего уровня.

Учащиеся переходят к задачам чуть сложнее, которые содержат два-три отдельных элемента доказательства. Такие задачи помогают закрепить ранее приобретённые навыки и научиться формировать более сложные запросы. Здесь решаются задачи вроде подобных: «Докажите, что диагонали ромба взаимно перпендикулярны». Участникам предстоит грамотно организовать информацию и создать качественный запрос, обращаясь к нескольким известным фактам одновременно.

Аналогично 1 этапу прикрепляем файл с заданиями средней сложности и описываем, как с ним работать (рис. 4).

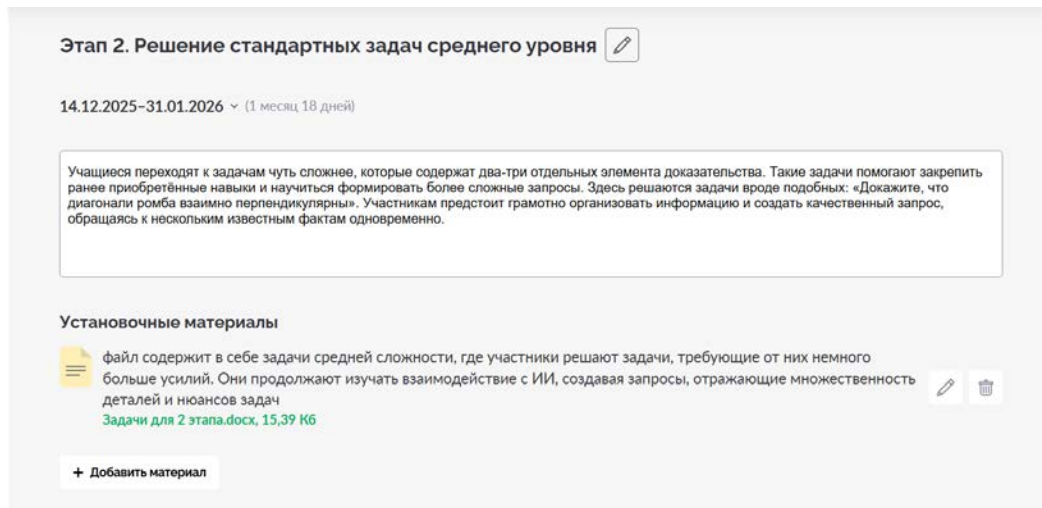


Рис. 4. Этап 2. Решение стандартных задач среднего уровня

Этап 3. Сложные многоступенчатые задачи.

Этот этап посвящен глубокому погружению в непростые геометрические задачи, которые состоят из множества промежуточных этапов и зависимостей. Чтобы справиться с такими задачами, участникам потребуется детально описать условие, представить каждую деталь на рисунке и выстроить логичную цепочку вопросов для ИИ.

Ниже прикрепляем файл с задачами сложного и уровня, которые должны будут добавить чертёж и усложнить запрос для ИИ (рис. 5).

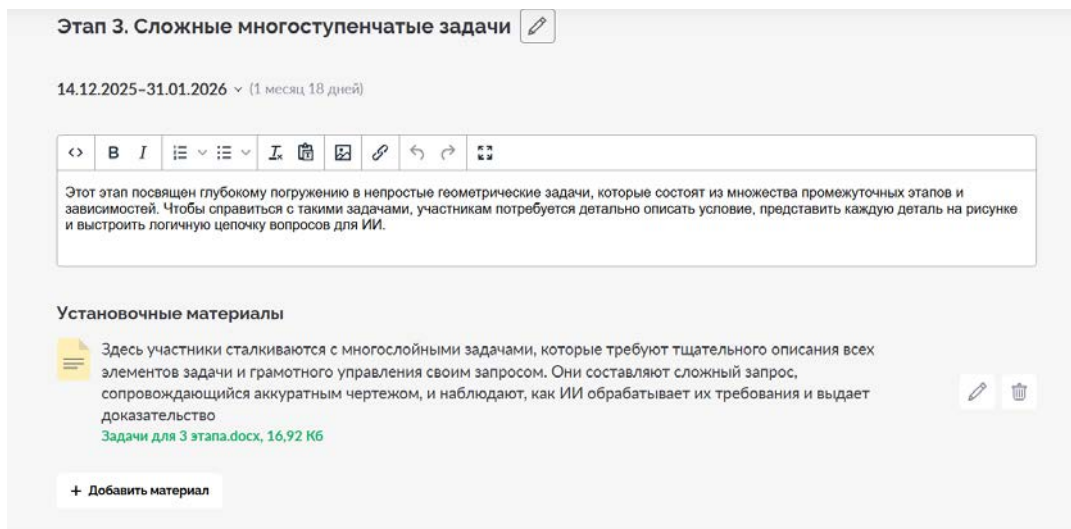


Рис. 5. Этап 3. Сложные многоступенчатые задачи

Этап 4. Самостоятельное составление задач для генеративного ИИ.

Четвертый этап отличается повышенной степенью свободы для участников. Им предоставляется возможность самостоятельно создать оригинальную задачу на доказательство, подходящую для решения с помощью генеративного ИИ. Сначала участник придумывает задачу, определяет её условия и готовит иллюстрацию. Далее составляется запрос для ИИ, и участник сравнивает свой вариант решения с тем, какой получил от ИИ.

В установочных материалах прописываем, что именно требуется от участников данного исследования на данном этапе (рис. 6).

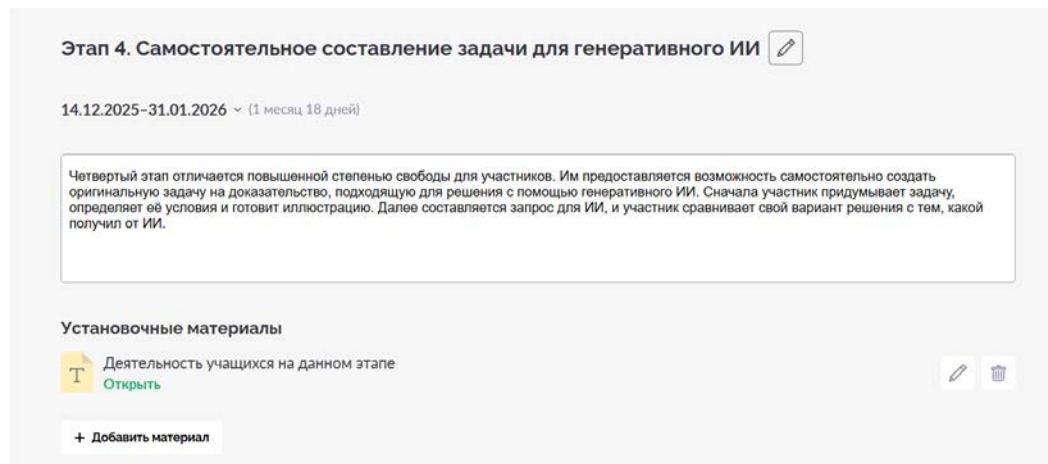


Рис. 6. Этап 4. Самостоятельное составление задачи для генеративного ИИ

Этап 5. Поиск пределов возможностей генеративного ИИ.

На последнем этапе участники стараются обнаружить предел возможностей генеративного ИИ, придумывая настолько сложные задачи, что ИИ не способен их решить. Перед участниками ставится задача сформулировать и записать одну или несколько задач, где ИИ потерпит неудачу, объяснить причину ошибки и описать, что конкретно мешает генеративному ИИ справиться с задачей.

Далее мы прописываем деятельность учащихся на нашем последнем этапе (рис. 7).

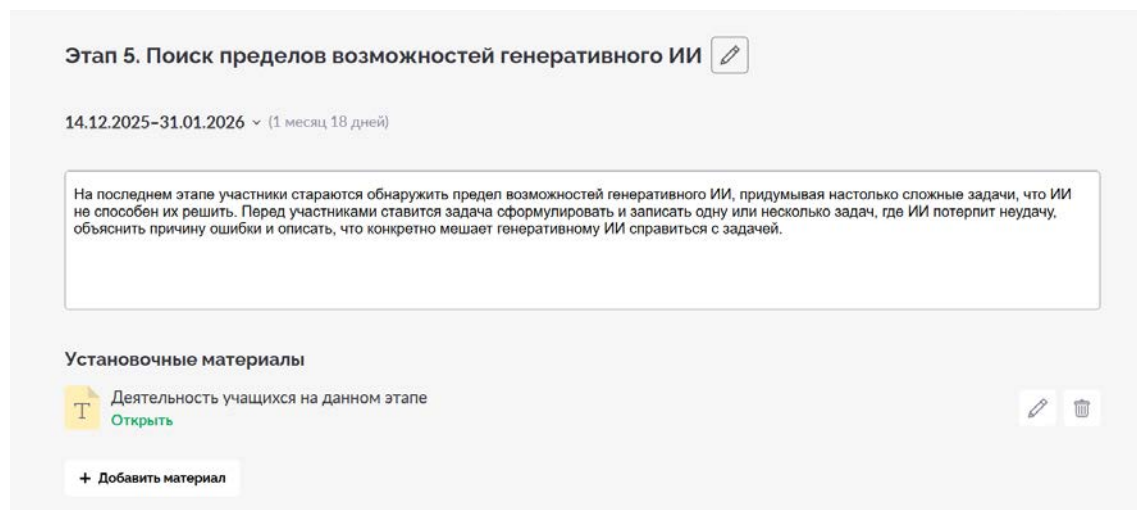


Рис. 7. Этап 5. Поиск пределов возможностей генеративного ИИ

В ходе выполнения проекта участники проявят креативность составления своих задач, которые помогли найти слабые стороны генеративного ИИ, а также научиться правильно создавать промт для того, чтобы генеративный ИИ мог достоверно решать задачи.

Исследование показало нам что, ИИ с лёгкостью решает задачи на доказательство по планиметрии простого и среднего уровня, а с повышением сложности задач решение становится не надёжным и падает точность результата. ИИ на данном этапе неспособен учитывать сложные зависимости и

тонкие нюансы условий задач, что создает существенные барьеры для полноценной автоматизации процесса решения задач на доказательство.

Реализация данного проекта позволила нам сделать вывод о том, что использование междисциплинарной проектной деятельности позволяет в интересном формате изучать материалы дисциплин, а применением цифровых технологий в междисциплинарных проектах позволяет проявлять креативность и возможность развития исследовательских навыков учащихся. Однако есть определённые сложности и минусы данной деятельности. Например, возможно снижение уровня освоения базовых дисциплин, повышение нагрузки на учителей, сложность оценки индивидуального вклада учащихся и отсутствием достаточных ресурсных и кадровых возможностей для массового внедрения. Можно сделать вывод, что более эффективно использовать сбалансированный подход, в котором будет сочетание традиционного подхода и междисциплинарных проектов.

Список литературы

1. Козленкова Е.Н. Использование современных цифровых технологий в проектно-исследовательской деятельности обучающихся / Е.Н. Козленкова, А.Н. Волкова // Вестник РМАТ. – 2021. – С. 66–71.
2. Реджепова О.Б. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс: экспериментальный подход / О.Б. Реджепова, М.Р. Довлетова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – С. 53–56.
3. Логинова А.В. Ключевые вопросы и проблемы интеграции технологий в процесс обучения / А.В. Логинова // Молодой ученый. – 2015. – №11(91). – С. 1405–1408. EDN TWRKJR
4. Кудашкина А.В. Цифровые технологии в междисциплинарных проектах: преимущества их применения / А.В. Кудашкина, Е.Л. Макарова // Альманах научных трудов Самарского юридического института ФСИН России. – 2025. – Вып. 13, ч. 1. – С. 241–246. EDN LGJECX

Кузнецов Егор Александрович

аспирант, преподаватель

АНПОО «Калининградский колледж управления»

г. Калининград, Калининградская область

РИСКИ И ОГРАНИЧЕНИЯ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРИМЕР КУРСА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В СПО

Аннотация: в работе анализируются педагогические риски и ограничения использования технологий виртуальной реальности при изучении отечественной истории на уровне среднего профессионального образования. Методологическая основа работы включает сравнительный и теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных работ, направленных на работу с VR-технологиями, а также классификация допустимых исследователями рисков. На основе этого мы выделили когнитивные, ценностно-смысловые и эмоционально-психофизические группы рисков и продемонстрировали их особенности проявления на примере изучения отечественной истории в системе средне-профессионального образования (СПО). Обоснована необходимость проектирования VR-эпизодов целостных педагогических ситуаций с учетом данных рисков и ограничений. В работе обозначено направление дальнейших исследований, связанное с более детальной разработкой организационно-методических и технических ограничений.

Ключевые слова: VR-технологии, среднее профессиональное образование, отечественная история, риски в образовании, иммерсивное обучение.

Цифровая трансформация современного образования сопровождается внедрением иммерсивных технологий, в перечне которых особую роль занимают технологии виртуальной реальности (VR-технологии). Современные педагоги как на уровне специально-профессионального образования (СПО), так и на других уровнях рассматривают данные технологии как перспективный инструмент интенсификации образовательного процесса для расширения возможностей наглядности преподаваемых образовательных дисциплин, моделирования сложных процессов и явлений, а также для развития мотивационной составляющей обучающихся, что по мнению многих исследователей является ключевым фактором успешного обучения. Например, исследователь Сидорова О. И. отмечает: «Бесспорно, если обучающиеся СПО будут правильно замотивированы, то успех в образовательном процессе гарантирован» [1, с. 66]. В то же самое время, технологии виртуальной реальности представляют интерес для профессионального образования своими возможностями по формированию практико-ориентированных компетенций в условиях ограниченных ресурсов учебных заведений и невозможности вне практики воссоздать реальные производственные или исследовательские ситуации. В пример исследователь Романова Т. Н. приводит Омский ГАУ, где подобные виртуальные симуляторы уже существуют на базе программ СПО: «Например, в Омском ГАУ, где реализуются программы среднего профессионального образования, уже не первый год применяют виртуальные тренажеры в обучении» [2, с. 388].

Обилие достоинств данных технологий способствуют устойчивому росту исследовательского интереса и увеличивающийся публикационной активности отечественных и зарубежных

исследователей технологий виртуальной реальности (VR-технологии). В большинстве работ подобной направленности акцент смещен в поле преимуществ и позитивных эффектов внедрения виртуальной реальности в образование, в то время как проблемное поле рисков и ограничений, связанных с ее внедрением освещено фрагментарно, не выходя за рамки отдельных замечаний.

Многие вопросы, которые затрагивают когнитивные, эмоциональные, технические и другие риски зачастую уходят из-под внимания исследователей практиков и энтузиастов. В итоге складывается картина, когда технологии виртуальной реальности вводятся в учебный процесс исходя из соображений технической новизны и мотивационного эффекта, без грамотно продуманной методической программы и оценки возможных негативных последствий для усвоения содержания, воспитательного потенциала образовательного предмета. Особенно значимыми данные положения становятся в области преподавания отечественной истории в системе среднего профессионального образования (СПО). Использование технологий виртуальной реальности (VR-технологии) в рамках курса отечественной истории имеет потенциал к дополнительному погружению обучающихся в исторические события визуализируя нашу историю, но в то же самое время усиливает значимость педагогически выверенного анализа рисков и ограничений подобного внедрения.

Цель статьи – проанализировать основные риски и ограничения использования технологий виртуальной реальности (VR-технологии) и показать особенности их проявления на примере курса отечественной истории в системе СПО.

Анализ исследовательских работ, посвященных использованию VR-технологиям в образовании, показывает, что наряду с описанием дидактических возможностей виртуальной реальности в них лишь фрагментарно учитываются реальные риски и ограничения работы. Большинство работ в которых рассматривается влияние VR на когнитивные процессы, эмоциональное состояние и здоровье пользователя VR выполняются специалистами узкого профиля и не ориентированы на разработку методических подходов к применению технологий виртуальной реальности в образовании (VR-технологии). В результате результаты о потенциальных рисках и ограничениях лишь частично интегрируются в педагогические исследования, направленные на проектирование и внедрение VR-технологии в учебный процесс СПО.

Отдельно выделяются риски связанные с особенностями переработки информации обучающимися в условиях интенсивного сенсорного воздействия, которое предъявляет высокие требования для концентрации внимания. Различные каналы восприятия, включая зрительные, слуховые, а также способности одновременного контроля своего перемещения в пространстве создают сильную нагрузку для учащегося в процессе усвоения учебного материала. Данные положения подтверждаются такими исследователями как Т. Бревес и Г. Шрамм, которые в своём образовательном эксперименте пришли к выводу, что VR-шлем вызывал более высокую степень посторонней когнитивной нагрузки в сравнении с тем же персональным компьютером. В своей работе они отмечают: «Как и предполагалось, участники, которые использовали шлем HMD для просмотра 360°-видео, сообщили о более высоком уровне когнитивной нагрузки ($M = 114,02$; $SD = 45,60$), чем участники, смотревшие видео на ноутбуке ($M = 72,71$; $SD = 44,25$), что подтверждает гипотезу H1...» [3, с. 1083].

В контексте курса по отечественной истории данная категория рисков особенно актуальна, так как данная дисциплина опирается на сложные причинно-следственные конструкции. Виртуальная реальность с одной стороны способна усилить наглядность, но с другой способна создать проблемы по анализу исторического процесса, выделению ключевых причин и последствий эпохи, в том числе из-за возросшей когнитивной нагрузки на обучающегося. Данные положения подтверждает исследование Дж. Паронга и Р. Э. Майера. В результате их исследования было установлено, что группа обучающихся просматривающих фильм на уроке истории при помощи виртуальной реальности показали учебные результаты хуже, нежели обучающиеся, выполняющие работу традиционными способами, но при этом продемонстрировали более сильную эмоциональную вовлеченность [4]. Данные результаты ученые связывают с возросшей когнитивной нагрузкой на обучающихся.

Отдельной категорией выделяются риски, связанные с эмоционально-психологическим здоровьем обучающихся при использовании технологий виртуальной реальности. Данной категории рисков также посвящено серьезное количество научных работ. Студенты могут быть подвержены эмоциональной перегрузке, которая может возникнуть при моделировании событий, наполненных сценами насилия, разрушений или страданий людей, а также других психологически сложных ситуаций. Подобные положения подтверждают исследователи М. Малдерс и М. Керрес, которые отмечают: «Несмотря на постулируемые образовательные преимущества, связанные с иммерсивной виртуальной реальностью, существуют значительные барьеры, препятствующие ее реализации, такие как опыт физического дискомфорта (т.е. укачивания) (Jensen & Konradsen, 2018), высокое возбуждение или когнитивная нагрузка, вызванная информационной перегрузкой (Makransky et al., 2019) [5, с. 4].

В контексте преподавания отечественной истории данный пласт рисков особенно значим, так как история – это предмет, насыщенный темами войны, репрессий, техногенных и социальных катастроф. В данном случае преподавателю потребуются быть осторожным и деликатным, дозировать эмоционально тяжелые моменты и ограничивать материал. Игнорирование данных факторов способно привести к негативному опыту, отторжению темы или даже всего предмета обучающимся.

Следующая категория рисков находит основания в области ценностно-смысловых и мотивационных проблем применения VR-технологий. Данные риски напрямую связаны с формированием у обучающихся отношения к изучаемому содержанию и устойчивости учебной мотивации. Опасность заключается в восприятии учебного содержания как элемент зрелищного «аттракциона» без рефлексии над нравственными, гражданскими и гуманистическими аспектами происходящего, а также упрощении исторического материала. В контексте изучения отечественной истории в СПО это может формировать у обучающихся поверхностного отношения к истории своей страны, что снижает потенциал курса как инструмента гражданско-патриотического воспитания. Данную проблему подтверждают Бегишев И.Р. и Хайруллина А.А. в своей работе: «Педагогическая стратегия цифрового сторителлинга становится одним из наиболее перспективных направлений развития исторического образования. Использование мультимедийных нарративов позволяет создать эмоционально насыщенный контекст для восприятия исторических событий, способствуя более глубокому пониманию и запоминанию материала. При этом важно обеспечить баланс между эмоциональной привлекательностью и научной достоверностью представляемой информации» [6, с. 74].

В отечественной и зарубежной исследовательской литературе, посвященной применению VR-технологий в образовании помимо перечисленных когнитивных, эмоционально-психофизических и ценностно-мотивационными представлен и ряд других рисков и ограничений. В настоящей работе фокус сознательно сосредоточен на конкретном ряде рисков, ведь именно они наиболее последовательно описываются в современных исследованиях VR-обучения. Перспективой дальнейшего исследования представляется уточнение и расширение предложенной классификации за счет более подробного рассмотрения рисков связанных с методическими, техническими, ресурсными основаниями в контексте реальных условий функционирования организаций СПО.

Приведенный анализ показал, что использование VR-технологий в образовании, обладая значительным дидактическим потенциалом, сопряжено с рядом рисков, которые отчетливо проявляются при преподавании курса отечественной истории в системе СПО. Суммируя когнитивные, ценностные и эмоционально-психофизические риски, можно прийти к выводу что учет данных факторов требует от педагога не только владения VR-инструментами, но и полноценной методической проектной деятельности, включающей постановку целей и задач эпизодов с встроенной VR-технологией, контроль за эмоциональным и физическим состоянием обучающихся, отбор содержательно и этически корректного контента, а также организацию этапов предварительной подготовки и последующей рефлексии обучающихся. Предложенная классификация рисков может служить исходной основой для разработки таких моделей.

Список литературы

1. Сидорова О.И. Мотивация студентов СПО как главный критерий успеха / О.И. Сидорова // Молодой ученый. – 2023. – №40 (487). – С. 65–67 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/487/106427> (дата обращения: 22.12.2025). EDN MXBSSX
2. Романова Т.Н. Использование виртуальной и дополненной реальности в СПО / Т.Н. Романова // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 24–25 октября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 387–391. EDN GZSEVC
3. Breves P., Stein J.-Ph. Cognitive load in immersive media settings: the role of spatial presence and cybersickness // Virtual Reality. 2023. Vol. 27. Pp. 1077–1089. – DOI 10.1007/s10055-022-00697-5. EDN PHGTQR
4. Parong J., Mayer R.E. Learning about history in immersive virtual reality: does immersion facilitate learning? // Educational Technology Research and Development. 2021. Vol. 69. No. 2. Pp. 1–19.
5. Mulders M., Träg K.H., Kaninski L., Kirner L., Kerres M. Virtual reality and affective learning in commemorative history teaching: effects of immersive technology and generative learning activities // Journal of Research on Technology in Education. 2025. DOI: 10.1080/15391523.2025.2461524.
6. Бегишев Н.Р. Историческая память в цифровую эпоху: педагогические стратегии сохранения и трансляции культурного наследия / Н.Р. Бегишев, А.А. Хайруллина // Вестник экономики, управления и права. – 2025. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskaya-pamyat-v-tsifrovuyu-epohu-pedagogicheskie-strategii-sohraneniya-i-translyatsii-kulturnogo-naslediya> (дата обращения: 10.12.2025).

Ларионова Галина Васильевна
бакалавр, инструктор по физической культуре
Галкина Татьяна Юрьевна
бакалавр, инструктор по физической культуре
Трофимова Фаина Мефодьевна
бакалавр, инструктор по физической культуре
МБДОУ «Д/С №205 «Новоград»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

УПРАЖНЕНИЯ С КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИМИ МЯЧАМИ И ФИТНЕС-РЕЗИНКАМИ

Аннотация: в статье представлен опыт работы и мастер-класс с педагогами по применению нейроигр и нейропсихологических упражнений в работе с дошкольниками в двигательной деятельности.

Авторами отмечено, что нейроигры и упражнения развивают и корректируют механизмы мозговой деятельности ребенка. Их воздействие имеет как немедленный, так и накопительный эффект, который способствует повышению умственной работоспособности, оптимизирует интеллектуальные процессы и активизирует его энергетический и двигательный потенциал.

Ключевые слова: физическое развитие, педагог, нейро-упражнение, нейроигра, кинезиологические мячи, фитнес-резинки.

Актуальность. На сегодняшний день все больше появляется детей с задержкой речевого и психического развития, с речевыми нарушениями, гиперактивных и невнимательных. Все чаще встречаются дети моторно-неловкие, они плохо переключаются с одного движения на другое.

Уникальным и эффективным средством развития речи дошкольников и раскрытия их интеллектуального потенциала является применение нейро-игр и нейро-упражнений в работе воспитателей и специалистов дошкольного учреждения. Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. А нейроигры являются доступным средством, позволяющим создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта.

Цель мастер-класса – повышение уровня знаний педагогов по использованию нейроигр, нейроупражнений упражнений, применение которых эффективно в образовательном процессе ДОУ, в частности, для детей с ОВЗ.

Задачи:

- познакомить участников мастер-класса с эффективными нейроиграми, способствующими умственному и физическому развитию дошкольников;
- вовлечь педагогов в совместную игровую деятельность, вызывая интерес к данной проблеме;
- активизировать самостоятельную работу педагогов, дать им возможность заимствовать элементы педагогического опыта для улучшения собственного;
- побуждать педагогов использовать в своей работе новые формы и методы работы, воспитывать положительный эмоциональный настрой и интерес к занятию

Мастер-класс.

Вступительная часть.

Добрый день, коллеги! Сегодня мы хотим продемонстрировать вам разнообразие форм работы с кинезиологическими мячами. И думаем, что эта тема вас заинтересует, и вы будете использовать эти техники на занятиях по физической культуре.

Упражнения с мячом улучшают координацию, внимание и память, синхронизируют работу полушарий мозга, развивают мелкую моторику и речь. Игры с мячом стимулируют создание новых нейронных связей, что способствует гармоничному развитию личности и повышает учебную мотивацию.

Межполушарное взаимодействие – это особый механизм объединения левого и правого полушария в единую целостную систему. Развитие таких связей строится на упражнениях и играх, в которых задействованы оба полушария. Для этого нужна работа двумя руками одновременно, в этом случае активизируются оба полушария.

Давайте проверим (педагоги берут кинезиологические мячи).

Нейроупражнения с кинезиологическими мячами «Музыкальный бит».

Цели упражнений: развитие координации и ритма, улучшение моторики и реакции, создание позитивной атмосферы и взаимодействия между участниками через музыку.

Описание игрового упражнения «Музыкальный бит».

Отбивание мяча. Участники становятся в круг, чтобы видеть друг друга и создать ощущение единства. Объяснить участникам, что мяч будет отбиваться от пола, и они будут использовать разные способы для этого в зависимости от этапа упражнения.

Выполнение упражнений. Все участники начинают отбивать мяч одной рукой. Затем переходят к отбиванию другой рукой, далее обеими руками одновременно.

Подбрасывание мяча. Участники одновременно отбивают мяч от пола двумя руками и подбрасывают его вверх. Нужно убедиться, что мяч отскакивает и подбрасывается правильно, а участники следят за своей координацией.

Далее участники начинают повторять предыдущее упражнение, но с увеличенной скоростью. Нужно обращать внимание на вовлеченность участников и их стремление ускориться.

Музыкальный элемент. Добавляем музыку «Дождик, дождик, кап-кап-кап».

И участники выполняют все предыдущие упражнения под ритм музыки, регулируя скорость выполнения в зависимости от темпа. Обратить внимание участников на синхронизацию своих действий с музыкой и друг с другом.

Обсуждение: попросить участников поделиться своими ощущениями от выполнения упражнений под музыку: что им понравилось, что было тяжело и как они ощущали ритм.

Заключение. Отличная работа, команда! Ваше умение взаимодействовать и поддерживать ритм вместе с музыкой помогло создать атмосферу веселого и продуктивного занятия. Эти нейроупражнения способствуют не только физическому развитию, но и укреплению командного духа и улучшению настроения.

2 блок. Упражнения с кинезиологическими мячами и фитнес-резинками.

Уважаемые коллеги, возьмите, пожалуйста, фитнес резинки. Обратите внимание на её легкость, она совсем не тугая.

Резинка в упражнении служит сдерживающим фактором, что заставляет ребёнка адаптироваться и анализировать ситуацию для выполнения амплитуды движения, а также силы и меткости удара.

Прошу Вас разделиться на пары и зафиксировать одну ногу фитнес резинкой, таким образом, чтобы вы с парой были в одной фитнес резинке.

Теперь в паре выполняем шаг вперед и отбиваем мяч одной рукой.

Упражнения с кинезиологическими мячами и фитнес-резинками

Цели упражнений: развитие моторики, координации и ловкости, улучшение способности к командной работе и взаимодействию, развитие силы и меткости при выполнении ударов.

Распределение участников: пары (2 участника), тройки (3 участника), цепочка (группа участников)
Ход упражнений.

1. Введение.

– Убедиться, что все участники имеют необходимое оборудование (фитнес-резинки и мячи).

– Объяснить, что резинки будут служить сдерживающим фактором, позволяя каждому адаптироваться к нагрузке.

2. Упражнение в парах.

– Инструкция: каждый участник фиксирует одну ногу фитнес-резинкой, которая соединяет их с партнером.

– Действие: на счет три оба делают шаг вперед и одновременно отбивают мяч одной рукой.

– Обсуждение: поговорить о том, как взаимодействие с резинкой повлияло на их движение и точность удара.

3. Упражнение в тройках.

– Инструкция: теперь участники формируют тройки, фиксируя резинки между собой.

– Действие: все вместе выполняют то же самое упражнение, стараясь сохранить синхронность.

– Обсуждение: обращать внимание на важность командной работы и координации.

4. Упражнение в цепочке.

– Инструкция: участники выстраиваются в длинную цепочку, фиксируя резинки, чтобы соединиться.

– Действие: выполняют то же упражнение, как команда.

– Обсуждение: подчеркнуть, как важна коммуникация и согласованность в действиях для успешного выполнения.

Заключение

Молодцы! Ваша способность работать в команде и адаптироваться к условиям упражнения была на высоком уровне. Это не только развивает физические способности, но и способствует укреплению связей между участниками.

3 блок. Упражнения с использованием «браслетов» для ног и кинезиологических мячей.

Уважаемые коллеги, мы только что посмотрели уникальный мастер-класс с фитнес резинками, и теперь настало время для чего-то нового и интересного.

Как вы думаете, что у меня в руках? Для чего оно предназначено и как его можем использовать на занятиях по физической культуре?

В руках у меня необычный аксессуар, который мы приготовили сами – это наши браслеты для ног. Они не являются стандартным оборудованием, но смогут привнести свежие идеи в ваши занятия.

Эти «браслеты» предназначены для развития не только физической подготовки, но и таких навыков, как ориентировка в пространстве(выполняя упражнения с партнёром, участники учатся лучше

ориентироваться в пространстве и взаимодействовать друг с другом), помогают развить чувство ритма и координацию в паре; командное взаимодействие, где важно обращать внимание не только на свои движения, но и на движения партнера. Используя «браслеты» для ног наше мероприятие станет более динамичным и увлекательным.

Теперь я приглашаю 12 участников выйти ко мне для участия в мастер-классе. Встаём парами, и у нас образуется шесть пар. У каждой пары по два браслета: красный одеваем на правую ногу, а зелёный – на левую. Вы готовы к выполнению упражнений?

Начнём с простого – синхронного приставного шага. Упражнения будем выполнять вместе, начиная с правой ноги. Давайте, вперед: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, влево: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, назад: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, вправо: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Теперь добавим немного динамики с кинезиологическими мячами. На каждый отбитый мяч делаем шаг, и при движении влево перекладываем мяч в левую руку, а при движении вправо – в правую. Отлично у вас получаются!

Теперь объединим наши силы: давайте сформируем 3 пары по 4 участника и повторим те же движения. Чувствуете, как команда работает синхронно? А теперь давайте соберемся в одну большую группу из 12 участников и сделаем всё вместе.

В заключение нашей встречи предлагаю ответить на несколько вопросов:

– была ли полезна и практически значима информация нашего мастер-класса для вас?

– возник ли у вас интерес к использованию кинезиологических мячей и фитнес-резинки, «браслетов» для ног в своей работе?

(Обратная связь участников мастер-класса.)

Список литературы

1. Овчинникова Т.С. Подвижные игры, физминутки и общеразвивающие упражнения с речью и музыкой в логопедическом детском саду / Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2006.
2. Сиротюк А.Л. Коррекция проблем обучения и развития методом кинезиологии / А.Л. Сиротюк. – М.: Аркти, 2003.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена Приказом Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 №1028).
4. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: учебное пособие / Г.Е. Шанина. – М., 1999.

Малевская-Малевич Екатерина Даниловна

канд. экон. наук, доцент, доцент

Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»

г. Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ИННОВАЦИИ КАК РЕСУРС УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СООБЩЕСТВА

Аннотация: в статье рассматривается влияние современных технологий на образование как инструмент устойчивого развития. Автор подчеркивает двойственную роль технологий: они одновременно являются как средством, так и целью достижения целей устойчивого развития. Статья охватывает такие аспекты, как доступность образования, персонализация обучения, повышение эффективности образовательных ресурсов, а также информационная безопасность и экологические риски. Особое внимание уделяется возможностям технологий в решении глобальных проблем экологии и экономического неравенства через образование.

Ключевые слова: устойчивое развитие, инновации в образовании, социальная ответственность.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется стремительными технологическими изменениями, переходом к новому парадигмам образования и усилением вызовов, связанных с устойчивым развитием. В условиях глобальных проблем – климатического изменения, нарастающего социального расслоения, цифрового неравенства и необходимости адаптации к новым экономическим реалиям – образование становится ключевым инструментом формирования ответственного и компетентного сообщества. В этом контексте современные технологии выступают не просто как средство облегчения образовательного процесса, а как мощный катализатор для реализации принципов устойчивого развития [1; 3].

Образование, инновации и исследования тесно переплетаются, создавая динамичную экосистему, способную генерировать знания, развивать компетенции и находить решения для сложных проблем современности. Устойчивое развитие предполагает удовлетворение потребностей настоящего без ущерба для потребностей будущих поколений, что требует глубокой трансформации всех секторов общества, включая образование. Современные технологии предоставляют уникальные возможности

для создания образовательных моделей, соответствующих принципам устойчивости: экологической, социальной и экономической.

Современные технологии в образовании охватывают широкий спектр инструментов и подходов, который постоянно расширяется. Ключевыми направлениями можно выделить:

Цифровые платформы и онлайн-образование: Платформы для дистанционного обучения, образовательные вебсайты, мобильные приложения позволили преобразовать образовательный процесс, сделав его более доступным, гибким и персонализированным. Онлайн-курсы, МООС (Массовые открытые онлайн-курсы) и корпоративное обучение через интернет демонстрируют значительный потенциал для борьбы с образовательным неравенством и удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения [2].

Искусственный интеллект (ИИ) в образовании: ИИ используется для персонализации обучения, адаптации содержания курсов под индивидуальные темпы и способности учащихся. Онлайн-тьюторы и виртуальные помощники способны предоставить дополнительную поддержку, анализировать успеваемость и предлагать рекомендации. Платформы для создания интеллектуальных тестов позволяют эффективно оценивать знания. ИИ также может оптимизировать образовательные ресурсы и повысить эффективность управления образовательными учреждениями.

Виртуальная и дополненная реальность: VR и AR создают иммерсивные (погружаемые) среды для демонстрации сложных концепций, проведения лабораторных работ, архитектурного проектирования и исторических реконструкций. Эти технологии особенно полезны для STEM-образования, медицинских и инженерных специальностей.

Блокчейн и цифровые двойники: блокчейн может быть использован для создания защищенных и прозрачных систем хранения академических заслуг, сертификатов и дипломов. Цифровые двойники (цифровые копии объектов, процессов или систем) позволяют моделировать различные сценарии развития, что особенно ценно для планирования и прогнозирования в сфере образования и устойчивого развития.

Игровое и кейс-обучение: образовательные игры и кейсы (ситуационные задачи), часто разрабатываемые с использованием современных технологий, повышают мотивацию, развивают критическое мышление и практические навыки, необходимые для решения реальных проблем устойчивого развития.

Применение технологий для достижения устойчивого развития

Современные технологии в образовании могут способствовать устойчивому развитию по-разному, с одной стороны, это может быть непосредственно обучение экологии и устойчивости: интерактивные симуляторы и виртуальные лаборатории позволяют изучать проблемы изменения климата, энергетики, водных ресурсов и биоразнообразия без риска для окружающей среды. Онлайн-платформы могут распространять информацию об устойчивых практиках и вовлекать сообщество в образовательные проекты по охране природы и энергоэффективности. С другой – они могут непосредственно способствовать снижению углеродного следа: дистанционное обучение и использование цифровых ресурсов позволяют сократить необходимость в транспортных сдвигах учащихся и преподавателей, а также снизить энергопотребление при создании и распространении учебных материалов. Образовательные институты внедряют «зеленые» технологии в своих зданиях и цифровых платформах.

Технологии играют также ключевую роль в борьбе с географическими и социально-экономическими барьерами. Онлайн-образование доступно для жителей удаленных районов, людей с ограниченными возможностями и взрослых, желающих переквалифицироваться. Это способствует социальному равенству и развитию человеческого капитала как основы устойчивого развития.

Обучение основам переработки, экологичному производству, использованию возобновляемых источников энергии и цифровым компетенциям через проектный подход и практико-ориентированные задания готовит кадры для зеленой экономики и инноваций в области устойчивости. Технологии, такие как системы управления учебными ресурсами (LMS), аналитические платформы и облачные сервисы, повышают эффективность использования существующих образовательных ресурсов, позволяя оптимизировать затраты и направлять финансирование на развитие ключевых направлений, соответствующих устойчивому развитию.

Исследования в области образования, обогащаемые современными технологиями, играют критическую роль в развитии концепций и методик, способствующих устойчивому развитию. Новые педагогические подходы, опирающиеся на цифровые инструменты и результаты исследований по оценке эффективности устойчивых образовательных программ, необходимы для трансляции знаний и ценностей устойчивости в практику.

Заключение

Современные технологии представляют собой мощный ресурс для трансформации образования в инструмент устойчивого развития. Персонализация, доступность, гибкость, вовлекающая среда – эти качества необходимы для подготовки поколения, способного справляться с глобальными вызовами. Инновации в образовании, основанные на современных технологиях, позволяют не только пересматривать содержание обучения, но и изменять педагогические парадигмы, укрепляя тем самым сообщество как субъект процесса развития.

Однако успешное интегрирование технологий в образовательную систему для достижения устойчивости требует комплексного подхода. Необходимо развивать инфраструктуру, создавать качественный образовательный контент, повышать квалификацию педагогов, способствовать равноправному доступу к технологиям и постоянно оценивать экологические и социальные последствия их использования. Образование, выступая как процесс передачи знаний, становится, таким образом, основой для формирования инновационного сообщества, способного реализовать принципы устойчивого развития на практике и обеспечить благополучие как нынешнего, так и будущих поколений.

Список литературы

1. Абдурафикова М.А. Устойчивое развитие через инновации: синтез образования, науки и технологий / М.А. Абдурафикова, К.Н. Зайналова // Лучшие интеллектуальные исследования. – 2025. – Т. 41. №2. – С. 273–277.
2. Кваша Н.В. Трансформация инженерного образования: роль гуманитарных технологий / Н.В. Кваша, А.А. Воскресенский.
3. Малевская-Малевич Е.Д. Системный подход и фреймворк для оценки ESG рейтингов промышленных предприятий и экосистем / Е.Д. Малевская-Малевич // π-Economy. – 2024. – Т. 17. №2. – С. 163–175.

Малова Ольга Николаевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

Соловьева Нина Николаевна

старший преподаватель

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»

Министерства образования Чувашской Республики

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВИРТУАЛЬНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность интеграции цифровых технологий в дошкольное образование, их влияние на процесс работы с педагогическими кадрами в рамках виртуального методического кабинета ДОО.

Ключевые слова: виртуальный методический кабинет, методическая работа.

Современные технологии стремительно проникают во все сферы нашей жизни, включая образование. Дошкольное образование также активно осваивает инновационные подходы и методы, направленные на развитие детей дошкольного возраста, формирование профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО).

Цифровизация позволяет создать удобную систему для обмена опытом между педагогами прямо на рабочем месте, а также повышать уровень профессионального мастерства педагогических работников дошкольной образовательной организации.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) «педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей» [1]. Для обеспечения соответствия педагогов требованиям ФГОС ДО и профессионального стандарта необходим комплексный подход, включающий саморазвитие, повышение квалификации и освоение новых технологий. Ключевым фактором здесь является создание в дошкольной образовательной организации развивающей профессиональной среды. Это означает переход от пассивного усвоения информации к активному ее применению и обмену опытом.

Внедрение активных форм методической работы – это не просто организация мероприятий, а создание системы, мотивирующей педагогов к профессиональному росту. Важно, чтобы эти формы носили практико-ориентированный характер, были связаны с реальными проблемами, с которыми сталкиваются педагоги в своей повседневной работе. Предполагается, что добровольное участие основанное, на личной заинтересованности, будет условием эффективного принятия и освоения данной формы. Важна обратная связь, рефлексия и возможность применения полученных знаний в практике.

В условиях изменения требований к качеству дошкольного образования и профессиональной компетентности педагогов возникает необходимость быстрого, мобильного и структурированного

доступа к методическим ресурсам. Также остро ощущается необходимость оптимизации документо-оборота и повышения эффективности методической работы в детском саду. Решением большей части данной проблемы мы видим в создании виртуального методического кабинета в дошкольной образовательной организации.

Виртуальный методический кабинет – это информационно-образовательная среда, ориентированная на создание необходимых условий для педагогов с целью повышения их профессиональной компетентности.

Среди достоинств виртуального методкабинета следует отметить мобильность и доступность с разных устройств, быстрый доступ к информации в любое время и в любом удобном месте, систематизацию методических документов, оперативную помощь вновь поступившим педагогам; составление электронной базы образовательных инструментов, работу в творческих группах.

Каждый педагог получает возможность самостоятельно находить и изучать необходимые документы, подбирать учебные пособия и готовить материалы к занятиям в комфортном для себя ритме. Возможность многократного обращения к опубликованным материалам повышает качество подготовки педагогов и улучшает результаты образовательного процесса.

Виртуальный методический кабинет ДОО целесообразно организовать по функциональному принципу, чтобы обеспечить педагогов необходимыми ресурсами и поддержкой. Основные разделы кабинета могут включать:

- нормативно-правовую базу: актуальные документы, регламентирующие деятельность ДОО и образовательный процесс;
- методическую копилку: сборник методических разработок, конспектов занятий, сценариев мероприятий, адаптированных к различным возрастным группам и направлениям развития;
- раздел повышения квалификации: информация о курсах, семинарах, вебинарах, конференциях, а также материалы для самообразования педагогов;
- ресурсы для работы с детьми: интерактивные игры, презентации, видеоматериалы, дидактические пособия для организации образовательной деятельности и интерактивных занятий.

Налаженная система обратной связи позволяет оперативно выявлять профессиональные потребности педагогов, их затруднения в работе и запросы на конкретные методические материалы или консультации, что способствует своевременной корректировке содержания и функционала виртуального кабинета.

В виртуальном методическом кабинете педагоги также обмениваются опытом, проводят совместные проекты, участвуют в онлайн-дискуссиях.

Виртуальный методический кабинет детского сада №11 города Канаша Чувашской Республики представлен следующими разделами.

1. Главная страница: приветствие, навигационное меню.
2. Актуальная информация: анонсы главных событий (циклограмма старшего воспитателя, план методической работы на год, конкурсы).
3. Нормативно-правовые документы: федеральные, республиканские, муниципальные документы, локальные акты ДОО.
4. Методическая копилка: сценарии, конспекты занятий по образовательным областям, проектная деятельность, искусственный интеллект в работе педагога, библиотека (электронные книги, статьи, презентации), видеархив (записи открытых мероприятий, мастер-классов).
5. Для педагогов: аттестация (образцы заявлений, бланки, портфолио, методические рекомендации). Снижение документационной нагрузки (информационные материалы по снижению документационной нагрузки, ответы на типовые вопросы)
6. Для родителей: методические рекомендации, консультации, информация о программах, что обеспечивает информационную открытость ДОО.

Все материалы разделов находятся в общем доступе. Для пополнения методической копилки используется механизм «загрузки от сотрудников» или отдельная папка с правами на редактирование для авторов. Все материалы автоматически попадают в общую папку, которую модерирует старший воспитатель. В разделе «Для педагогов» возможно получение индивидуальной консультации через кнопку «Хочу консультацию». Педагог запрашивает и оперативно получает помощь старшего воспитателя или коллег. Все запросы фиксируются в таблице, что помогает планировать время консультации.

В детском саду №3 «Солнышко» Моргаушского муниципального округа виртуальный методический кабинет имеет следующую структуру.

1. Папка для каждой возрастной группы: редактируемая педагогами папка. Внутри каждой папки расположена информация по группе: «Портфолио группы»-сформированы Яндекс- таблицы: «Достижения воспитанников» и именная таблица для каждого педагога, работающего в этой возрастной группе «Достижения педагога»; календарно – тематический план и табель посещаемости группы в редактируемом формате в реальном времени.

2. Папка «Кабинет старшего воспитателя» (Кабинет): доступна для просмотра всеми педагогами и скачивания необходимой информации без прав к редактированию. Кабинет предлагает доступ к разнообразным ресурсам и материалам, которые помогают в организации образовательного процесса и

повышении квалификации педагогов. В нём расположены папки: «Нормативные документы», «Образовательные стандарты», «Программно-методический материал» – образовательная программа ДОО (ОП ДО), адаптированная образовательная программа, годовой план ДОО, календарно-тематический план ДОО, расписание занятий. Также в этом Кабинете имеются подразделы: «Парциальные программы», «Программно-методические материалы по взаимодействию с семьями воспитанников», «Положения», «Инновационная деятельность ДОО», «Сведения о педагогах», «Отчёты», «Контроль образовательного процесса», «Протоколы», «Памятки для педагогов», «Актуальные конкурсы».

3. Папка «Онлайн взаимодействие в ДОО»: папка с разделами, доступными к редактированию педагогами. Размещаются шаблоны, яндекс-таблицы, позволяющие одновременно работать нескольким педагогам в удобное для них время. Они могут вносить свои данные и видят все обновления в реальном времени, что позволяет не дублировать информацию.

В детском саду №5 города Новочебоксарска виртуальный методический кабинет имеет похожую структуру и активно развивается.

Старшие воспитатели дошкольных образовательных организаций Чувашской Республики отмечают, что виртуальный методический кабинет позволяет создавать и хранить обширную электронную базу информации и ресурсов для использования в педагогической деятельности, оперативно отслеживать деятельность педагогов в режиме реального времени.

Таким образом, виртуальный методический кабинет позволяет организовать методическое пространство для педагогов ДОО, создает оптимальный доступ к необходимой информации, обеспечивает оперативную методическую помощь. Выступая как центр сбора, обобщения и распространения передового педагогического опыта, виртуальный методический кабинет создает условия для формирования и развития профессиональных компетенций педагогов, их ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности в достижении высокого профессионального результата.

Перспективой развития виртуального методического кабинета в ДОО может стать использование современных форм в режиме онлайн: коуч-сессии, фасилитационные сессии; создание чат-ботов на основе искусственного интеллекта для быстрого реагирования на вопросы педагогов, даже в режиме реального времени; применение аналитики для выявления проблемных зон в работе ДОО и разработки индивидуальных программ развития для педагогов.

Виртуальный методический кабинет – это инструмент интеграции современных технологий в дошкольном образовании, повышения качества образования и профессионального роста педагогических работников.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.12.2025).

2. Белая К.Ю. Методическая деятельность в ДОО. ФГОС ДО / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 128 с.

3. Гребнева Н.А. Цифровая среда в детском саду: особенности интеграции информационно-коммуникационных технологий в педагогический процесс / Н.А. Гребнева // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2024. – №1. – С. 34–40.

Маркова Наталья Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №23 «Берегиня» КВ»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

КУБИКИ ДЬЕНЕША В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по использованию кубиков Дьенеша в математическом развитии детей 4–5 лет. Отмечается, что данная работа – это не просто игра, а целая система, позволяющая детям развивать свои логические способности, учиться анализировать и классифицировать объекты, а также понимать сложные концепции, такие как пересечение множеств и отрицание. Это создает прочную основу для дальнейшего обучения математике и другим предметам, формируя у ребенка целостное и глубокое понимание окружающего мира.

Ключевые слова: кубики Дьенеша, формирование элементарных математических представлений, ФЭМП, средний дошкольный возраст.

Использование логических блоков, разработанных Золтаном Дьенешем, в процессе математического развития детей в возрасте 4–5 лет представляет собой не просто элементарное освоение счета или запоминание цифр. Это погружение в глубокие аспекты математического мышления, которые включают в себя такие важные навыки, как логика, анализ, сравнение, классификация и абстрагирование. На этом этапе своего развития ребенок уже начинает выходить за пределы простых

манипуляций с однородными предметами и становится готовым к более сложной работе с эталонами, к исследованию скрытых свойств и взаимосвязей между объектами.

Логические блоки Дьенеша, или кубики, представляют собой не просто набор строительных материалов, а уникальный дидактический инструмент, который включает в себя разнообразные объемные геометрические фигуры. Каждая из этих фигур обладает четырьмя основными свойствами, которые ребенок может воспринимать с помощью своих чувств: это цвет (красный, синий, желтый), форма (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), размер (большой, маленький) и толщина (толстый, тонкий). Важно отметить, что в наборе нет ни одной одинаковой фигуры – это создает своего рода «вселенную», где каждый элемент уникален и играет свою роль.

М.С. Тропина [2] пишет, что для детей в возрасте 4–5 лет работа с логическими блоками становится, прежде всего, увлекательной игрой и исследованием. В этом возрасте они еще не решают математические уравнения, однако начинают учиться выделять и анализировать свойства объектов, которые их окружают. Одним из самых базовых и в то же время мощных видов деятельности является сортировка и классификация. Сначала ребенок может выполнять простые задания, такие как: «Найди все красные блоки» или «Отдели все круги». Однако постепенно задачи становятся более сложными: «Собери все синие треугольники» или «Найди фигуры, которые одновременно и толстые, и большие». Таким образом, незаметно для себя, ребенок осваивает логическую операцию «и» (конъюнкцию), понимая, что один и тот же предмет может обладать несколькими признаками одновременно.

Следующий ключевой этап в развитии логического мышления ребенка – это освоение логических операций отрицания и обобщения через игры с обручами и кругами Эйлера. Например, на ковре могут быть размещены два обруча: в один из них нужно положить все квадраты, а в другой – все большие фигуры. В такой ситуации возникает закономерный вопрос: куда же девать большой квадрат? Он подходит под оба условия! Этот момент становится настоящим открытием для ребенка, который на практике сталкивается с концепцией пересечения множеств. Он начинает осознавать, что в центральной зоне, которая общая для двух обручей, оказываются фигуры, обладающие двумя свойствами одновременно. Далее в процессе обучения появляется игра с отрицанием: например, можно задать задачу: «Внутри этого обруча – все НЕ-круги». Это упражнение учит детей мыслить не только по прямым признакам, но и через отрицательные характеристики, что значительно углубляет их понимание логических операций. Ребенок начинает понимать, что можно выделять объекты по различным критериям, а также осознавать, что не все предметы могут быть отнесены к одной категории. Работа с логическими блоками Дьенеша также способствует развитию других важных навыков. Например, дети учатся работать в группе, обсуждая свои находки и делаясь мнениями о том, как лучше всего классифицировать фигуры. Это развивает их коммуникативные навыки и умение работать в команде. Кроме того, дети начинают развивать критическое мышление, когда они сталкиваются с задачами, требующими анализа и поиска решений. Они учатся не только находить правильные ответы, но и обосновывать свои выборы, что является важным аспектом математического мышления.

Использование логических блоков Дьенеша в обучении детей в возрасте 4–5 лет представляет собой интересный и полезный подход, однако он также сопряжен с множеством методических, организационных и психологических трудностей. Эти сложности часто остаются в тени, когда речь заходит о позитивных аспектах методики, но именно их понимание и преодоление играют ключевую роль в том, станет ли игра мощным инструментом для развития ребенка или просто набором бесполезных пластиковых фигурок.

Первая и, пожалуй, самая значимая трудность заключается в психолого-возрастном аспекте. Дети в возрасте 4–5 лет находятся в переходном периоде, когда они движутся от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному. В этом возрасте у детей преобладает непроизвольное внимание и интерес, что делает их восприимчивыми к играм и заданиям, которые требуют активного участия. Однако абстрактные логические операции, такие как отрицание, кодирование и пересечение множеств, могут значительно опережать их текущий уровень развития. Например, ребенок может успешно сортировать блоки по цвету или форме, но задание «найти все фигуры, которые НЕ красные и НЕ круглые» может вызвать у него когнитивный сбой. В этом возрасте дети мыслят в прямых категориях, таких как «красный» и «круглый», и операция отрицания, которая требует удержания в уме исключаемого признака и поиска всего, что ему не соответствует, становится для них настоящим вызовом. Без тонкого понимания «зоны ближайшего развития» взрослый может столкнуть ребенка с задачей, которая вызовет не интерес, а фрустрацию и отторжение от материала, что, безусловно, негативно скажется на процессе обучения.

По мнению А.В. Матвеевой [1] вторая серьезная проблема заключается в ригидности взрослого, будь то педагог или родитель, и в подмене игровой деятельности формальным занятием. Суть логических блоков Дьенеша заключается в их игровой и исследовательской природе. Однако существует соблазн использовать их как строгий учебный материал, требуя от детей точного соблюдения инструкций и быстрого получения результатов. Когда вместо свободного экспериментирования, например, «Что бывает толстым и синим?» следует серия команд, таких как «Положи сюда квадрат, теперь найди тонкий треугольник», ребенок теряет внутреннюю мотивацию. Игра превращается в обязательное упражнение, блоки становятся контрольными карточками, а живой процесс познания превращается в скучный урок. Это особенно актуально в работе с кодами и схемами, где важен не только итог,

но и сам процесс «расшифровки» и построения алгоритма. Взрослый, который торопит ребенка с ответом, подавляет самое ценное – его мышление и креативность.

Третья группа трудностей связана с недостаточной развитостью сенсорных и моторных навыков у детей. В этом возрасте многие дети еще не обладают достаточной ловкостью и координацией, чтобы манипулировать мелкими предметами. Это может затруднить выполнение заданий, связанных с логическими блоками, и привести к разочарованию как у детей, так и у взрослых. Например, если ребенку будет предложено собрать определенную конструкцию, но он не сможет правильно удерживать блоки или не сможет их аккуратно расположить, это может вызвать у него чувство неудачи.

Важно помнить, что для детей в этом возрасте процесс манипуляции с предметами сам по себе является важной частью обучения, и необходимо уделять внимание развитию этих навыков. Кроме того, стоит обратить внимание на то, что в процессе работы с логическими блоками Дьенеша важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Каждый ребенок уникален и развивается в своем темпе, поэтому подходы к обучению должны быть гибкими и адаптированными к конкретному ребенку. Это требует от взрослого не только знаний о методике, но и умения наблюдать за ребенком, понимать его потребности и интересы. Важно создавать такие условия, при которых ребенок сможет проявлять инициативу, экспериментировать и учиться на собственных ошибках, а не только следовать указаниям взрослых.

Также стоит отметить, что работа с логическими блоками Дьенеша может быть значительно эффективнее, если она будет интегрирована в более широкий контекст обучения. Например, можно использовать их в сочетании с другими видами деятельности, такими как рисование, конструирование или игры на свежем воздухе. Это позволит создать более разнообразную и насыщенную образовательную среду, в которой дети смогут развивать свои навыки и способности в разных областях.

Таким образом, использование логических блоков Дьенеша в работе с детьми 4–5 лет – это не только интересный, но и сложный процесс, который требует внимательного подхода и учета множества факторов. Понимание и преодоление психологических, методических и организационных трудностей, связанных с этой методикой, поможет сделать обучение более эффективным и увлекательным для детей.

Список литературы

1. Матвеева А.В. Использование блоков Дьенеша для развития познавательных способностей у дошкольников 4–5 лет / А.В. Матвеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QjSzu> (дата обращения: 09.12.2025).
2. Тропина М.С. Проект для детей 4–5 лет «Развиваемся с логическими блоками Дьенеша» / М.С. Тропина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QjT7p> (дата обращения: 09.12.2025).

Михалёв Дмитрий Александрович
бакалавр, студент

Головин Алексей Александрович
бакалавр, студент

Научный руководитель
Сергеев Александр Эдуардович
канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА ДИРИХЛЕ К ЗАДАЧАМ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РЕСУРСОВ

Аннотация: в статье рассматривается принцип Дирихле – базовое утверждение дискретной математики о неизбежности перегрузки при распределении большего числа объектов по меньшему числу контейнеров. Показано его применение в современных задачах распределения ресурсов (сети, облака, распределённые системы) для получения строгих оценок перегрузки. Описаны ключевые направления развития: многомерные обобщения, конструктивные алгоритмы и вероятностные модели. Подчёркивается значимость принципа как теоретического фундамента для проектирования эффективных вычислительных систем.

Ключевые слова: принцип Дирихле, распределение ресурсов, компьютерные сети, вычислительные системы, комбинаторика.

Принцип Дирихле, являющийся одним из базовых инструментов дискретной математики, представляет собой чрезвычайно простое по формулировке, но мощное по содержанию утверждение: если некоторое количество объектов превышает количество контейнеров, в которые их распределяют, то по крайней мере один контейнер неизбежно будет содержать не менее двух объектов. В обобщённой форме это утверждение расширяется на случай распределения большего числа объектов по

контейнерам с ограниченной ёмкостью. Именно эта простота формулировки, соединённая с универсальностью, делает принцип фундаментальной основой для решения широкого спектра задач, от классических теорем теории чисел до анализа структур графов и доказательств существования определённых конфигураций, относящихся к системам общих представителей, покрывающим множествам, неравномерным разбиениям и т. д. В монографии А.М. Райгородского «Системы общих представителей в комбинаторике и их приложения» подробно рассказывается о многочисленных формах принципа, играющего роль отправной точки для теорем существования в задачах представлений и покрытий. Однако в последние десятилетия принцип Дирихле проявил свою значимость и в прикладных областях, прежде всего в задачах распределения ресурсов, характерных для компьютерных сетей, распределённых вычислительных систем, облачных платформ, графовых моделей взаимодействия, где возникает необходимость доказать, что при определённых условиях перегрузка или неравномерность распределения неизбежны, а также определить границы эффективности алгоритмов. Рост объёмов данных, усложнение взаимосвязей между подсистемами, увеличение нагрузки на вычислительные кластеры и сетевую инфраструктуру – всё это делает актуальным глубокий математический анализ механизмов распределения ресурсов и поиски теоретически обоснованных алгоритмов.

Рассмотрим общую математическую постановку задач распределения ресурсов. Пусть имеется множество ресурсов R , множество запросов Q и отображение распределения $f: Q \rightarrow R$, которое при-сваивает каждому запросу конкретный ресурс. Если объём множества Q сравнительно велик, то возникает естественная потребность установить, при каких параметрах системы возможно равномерное распределение нагрузки, а при каких – принципиально невозможно, независимо от выбранной стратегии. Принцип Дирихле позволяет сформулировать нижнюю оценку перегрузки: если количество запросов превышает сумму ёмкостей ресурсов, то при любом распределении существует перегруженный ресурс. Именно эта фундаментальная оценка лежит в основе анализа устойчивости и предельных свойств алгоритмов балансировки нагрузки. Например, в работах по распределению задач в сетевых системах (Дидрих, 2016; Ерёмин и др., 2023) показано, что даже сложные техники графового разбиения, основанные на алгоритме Кернигана – Лина, в своей сути опираются на базовые дискретные ограничения, совпадающие по духу с принципом Дирихле: если множество задач слишком велико по сравнению с количеством вычислительных узлов, то некоторая степень неравномерности неизбежна. Именно поэтому важным направлением развития методов распределения ресурсов является получение расширенных форм принципа Дирихле для систем с неоднородными характеристиками. Рассмотрим конкретный теоретический пример. Пусть каждому ресурсу r_i соответствует ёмкость c_i , а каждый запрос имеет единичную нагрузку. Тогда простейшее обобщение принципа Дирихле утверждает: если количество запросов больше суммы всех c_i , то перегрузка неизбежна. Однако в многомерных задачах, например при распределении запросов, имеющих разные потребности по CPU, памяти, пропускной способности и задержке, возникает необходимость развить многомерную версию принципа, в которой контейнеры характеризуются вектором ёмкостей, а перегрузка определяется по норме или метрике. Такой подход активно исследуется в задачах упаковки, планирования и размещения виртуальных машин, однако в существующей научной литературе отсутствует универсальная обобщённая теорема, аналогичная классическому формулированию принципа Дирихле.

Многие исследователи, включая авторов работ по облачным вычислениям (Ламановский, 2024) и системам высокопараллельной обработки данных (Багутдинов, 2024), подчеркивают, что существующие алгоритмы нередко остаются эвристическими, а строгие оценки, гарантирующие качество загрузки в худшем случае, доступны лишь для упрощённых моделей. На практике это означает, что разработчики распределённых систем часто используют методы, основанные на локальных данных о нагрузке, статистических предсказаниях или динамической миграции задач, но не имеют строгих гарантий конечного результата. В таких условиях дискретно-математические оценки, выведенные из принципа Дирихле, могут служить ориентиром при проектировании систем, поскольку дают минимальные гарантии: если нагрузка превышает предельную величину, то никакой алгоритм не сможет избежать перегрузки; если же она ниже определённого порога, то существует распределение, в котором перегрузки нет, и задача состоит лишь в том, чтобы найти его конструктивным образом.

Перспективным направлением является переход от чисто существующих оценок к конструктивным теоремам: это означает, что помимо доказательства факта существования распределения, необходимо построить алгоритм, который осуществляет такое распределение эффективно. Например, одной из задач является доказательство теоремы следующего вида: если суммарная нагрузка не превышает сумму ёмкостей ресурсов более чем на некоторую величину ε , то существует алгоритм перераспределения, гарантирующий ограничение нагрузки каждого ресурса функцией от ε . В другой важной задаче стремятся установить минимальное число перегруженных ресурсов при заданных параметрах системы. Теоретические результаты подобного рода уже встречаются в работах о представителях множеств (Райгородский, 2009), где принципы распределения элементов по множествам имеют формальную связь с задачами распределения нагрузки, поскольку обе области используют одни и те же комбинаторные идеи: множество объектов должно быть разложено таким образом, чтобы обеспечить равномерность или избежать пересечений. Подобные аналогии помогают перенести методы одной области в другую.

Также важным направлением является исследование алгоритмов, которые сочетают комбинаторные ограничения с вероятностными механизмами. Если входящие запросы имеют случайную природу, то требуется моделирование на основе вероятностных оценок, включая неравенства концентрации, вероятностные аналоги принципа Дирихле и методы теории массового обслуживания. В этом контексте можно строить стохастические аналоги теорем вида: с высокой вероятностью при использовании случайного распределения нагрузка не превысит заданного порога, если средняя нагрузка ниже определённого значения. Такие подходы активно развиваются в современных вычислительных системах, где поток запросов редко бывает равномерным.

Одной из наиболее перспективных областей, где применение принципа Дирихле и его обобщений может оказаться особенно эффективным, является разработка алгоритмов управления ресурсами для больших распределённых баз данных, контейнеризованных сред и многокомпонентных облаков. В условиях, где требуется обеспечить согласованность, надёжность и низкие задержки при большом количестве параллельных клиентов, возможность формального анализа гарантирует значительную экономию ресурсов и повышение устойчивости. В работах по высоконагруженным системам (Ерёмин и др., 2023) уже отмечается, что математические методы управления нагрузкой становятся критично важными для промышленной эксплуатации таких систем.

Принцип Дирихле, несмотря на многовековую историю и кажущуюся элементарность, остаётся мощным инструментом для анализа задач распределения ресурсов. Его простая логическая структура позволяет получать фундаментальные нижние оценки, которые справедливы независимо от сложности алгоритмов, динамики системы и неоднородности ресурсов. Хотя классическая формулировка принципа даёт лишь существующие оценки, его расширения и обобщения открывают возможность создания строгих, теоретически обоснованных методов распределения ресурсов, адаптируемых к современным требованиям вычислительных систем. На стыке дискретной математики, теории алгоритмов и инженерии распределённых систем существует огромный потенциал для дальнейшего развития: создание многомерных расширений принципа, разработка конструктивных алгоритмов с доказуемыми гарантиями качества, построение гибридных детерминированно-вероятностных систем перераспределения нагрузки и интеграция этих методов в промышленную практику. Всё это делает направление исследований, связанное с применением принципа Дирихле в задачах распределения ресурсов, актуальным и перспективным.

Список литературы

1. Райгородский А.М. Системы общих представителей в комбинаторике и их приложения / А.М. Райгородский; МЦНМО. – 2009. – EDN RAXVXF
2. Дидрих В.Е. Задача распределения ресурсов в сетевой информационной системе / В.Е. Дидрих. – 2016.
3. Ламановский М.Н. Балансировка нагрузки облачных вычислений / М.Н. Ламановский. – 2024.
4. Принцип Дирихле и его применение в машинном обучении / Д.Е. Спарич, А.А. Кудрявцев [и др.]. – 2024.
5. Балансировка распределённой высоконагруженной системы с использованием алгоритма Кернигана-Лина / О.Ю. Ерёмин, И.Б. Травов [и др.]. – 2023.

Никитин Николай Сергеевич

студент

Научный руководитель

Смирнова Инна Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: автор статьи подчеркивает, что на сегодняшний день современные цифровые технологии являются неотъемлемой частью образовательного процесса и играют важную роль в его трансформации. Благодаря современным технологиям формируются новые подходы к обучению, способы передачи знаний, взаимодействие между учащимися и преподавателями, наличие электронных дневников, чатов, образовательных платформ, вместе с тем меняется и меняется и организация образовательной среды. В данной статье будут рассмотрены вопросы основных видов цифровых технологий в образовании, их применения и преимуществ использования.

Ключевые слова: цифровые технологии, электронное обучение, онлайн-платформы, образование.

В современном мире цифровые технологии являются неотъемлемой частью повседневной жизни. На данный момент происходит активный процесс цифровизации образования, внедрение новых технологий в учебный процесс, создание электронных дневников, учебников, онлайн курсов и

образовательных платформ, что делает процесс обучения наиболее комфортным, повышая доступность и удобство обучения.

Рассмотрим основные виды цифровых технологий, применяемых в образовательном процессе.

1. Информационно-коммуникационные технологии: это все технологии, которые используются для передачи, обработки и хранения информации. К ним относятся:

- компьютеры и ноутбуки – основные инструменты для работы с образовательными ресурсами;
- интерактивные доски – позволяет проводить презентации и уроки в цифровом формате;
- планшеты и мобильные телефоны- необходимы для доступа к образовательным материалам.

2. «Электронное обучение» представляет собой ключевое понятие, характеризующее использование электронных ресурсов в образовании. Одной из разновидностей электронного обучения является дистанционное обучение, одной из разновидностей дистанционного обучения является онлайн-обучение [1]. Например, такие образовательные онлайн – платформы как Инфоурок, Getcurs, Учи.ру и т. д. Так же сюда относятся электронные учебники и онлайн ресурсы (веб-сайты, платформы и базы данных содержащие учебные материалы, электронные дневники); Виртуальные классы (платформы zoom, Microsoft Teams, Google classroom) позволяют проводить уроки в режиме реального времени.

3. С помощью технологии VR учащиеся могут погрузиться в интерактивную образовательную среду, что позволяет приобретать навыки и практический опыт без выхода на реальную рабочую площадку. Особенно актуальным это направление стало при подготовке специалистов, работы которых связана с опасностью для жизни. Уже сегодня при помощи VR ученик может примерить роли стропальщика, сварщика, крановщика, металлурга и других опасных профессий [2].

Рассмотрим основные преимущества цифровизации.

1. Организационные задачи. Передавать информацию об ученике через электронный дневник гораздо проще и быстрее, что позволяет родителям всегда быть в курсе актуальных успехов. Благодаря цифровым технологиям учителя могут быстрее проверять работы и выставять оценки, освободив больше времени для других аспектов обучения. На образовательных платформах доступны тесты с автоматической проверкой ответов, и ученик может в удобное для него время пройти такой тест, получить результат и разобрать свои ошибки [3].

2. Повышение инклюзивности в образовании. Выстраивание удобного процесса для обучающихся. Учитель может давать ученикам темы на одном занятии по их способностям и возможности усваивать информацию. Сегодня доступны многочисленные «умные» электронные учебники и тетради, которые делают процесс обучения адаптивным: каждый ученик взаимодействует с задачами и темами, соответствующими его текущему уровню знаний. В процессе освоения материала такие цифровые ресурсы либо предлагают новые задания для закрепления и расширения знаний, либо усложняют текущие упражнения, чтобы соответствовать прогрессу учащегося.

3. Доступность и удобство использования. Человек может получить доступ к разнообразным образовательным материалам из любой точки мира. Если лекции университетов размещены на образовательных платформах, то любой желающий способен ознакомиться с ними в любое удобное время.

4. Осваивание практических навыков в безопасной цифровой среде. Например, студенты-медики могут тренироваться на специальных виртуальных тренажерах, так же как пилоты отрабатывают свои навыки на авиационных симуляторах.

5. Сбор и обработка данных для повышения эффективности обучения. Системы анализа успеваемости позволяют преподавателям выявлять сильные и слабые стороны студентов, корректировать учебную программу. В некоторых случаях такие системы могут предсказывать вероятность отчисления или успехи только что поступивших студентов.

Таким образом разнообразие цифровых технологий в образовании предоставляет множество возможностей для улучшения учебного процесса и создания более эффективной учебной среды. Не мало важно, чтобы преподаватели осознанно выбирали и интегрировали цифровые технологии в учебный процесс, адаптируя их под потребности учащихся и современные требования образовательной системы.

Список литературы

1. Электронное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.kai.ru/terminologia-e-learning> (дата обращения: 22.12.2025).
2. 6 основных направлений цифровизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sike.ru/6-napravlenij-cifrovizacii-obrazovaniya> (дата обращения: 22.12.2025).
3. Как проходит внедрение цифровых технологий в образовательный процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skolkovo-resident.ru/vnedrenie-cifrovyyh-reshenij-v-obrazovatelnyj-process/> (дата обращения: 22.12.2025).

Панина Виктория Алексеевна
студентка

Федякина Елизавета Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

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

ПРАВДА И МИФЫ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИИ

Аннотация: в статье проводится комплексный анализ дидактического потенциала и методологических ограничений генеративных нейросетевых моделей (на примере ChatGPT) в контексте изучения иностранных языков. Авторы систематизируют функциональные возможности ИИ-ассистента, проводят критический разбор распространенных дидактических мифов и оценивают реальные риски его некорректного использования. Особое внимание уделяется сравнительному анализу «ИИ-репетиторства» с традиционными и цифровыми методами обучения, а также разработке практической модели методически грамотной интеграции подобных инструментов в образовательный процесс на разных уровнях владения языком. Статья основана на анализе современных исследований в области EdTech, когнитивной лингвистики и цифровой дидактики.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, ChatGPT, нейросетевая лингводидактика, персонализированная образовательная траектория, цифровая компетентность, академическая честность, интерференция, иммерсивная языковая среда.

Цифровая трансформация образования достигла новой фазы с появлением доступных генеративных моделей искусственного интеллекта (Large Language Models – LLMs), способных к креативному продуцированию связного текста на естественном языке. Такие системы, как ChatGPT, Midjourney, Claude и их аналоги, перестали быть технологической экзотикой и активно осваиваются учащимися в качестве персональных академических помощников. В сфере языкового образования это породило волну оптимизма, сопряженную с ожиданием революции в методах обучения: отныне у каждого в кармане якобы находится «терпеливый, всезнающий и бесплатный репетитор». Актуальность настоящего исследования определяется противоречием между стремительной адаптацией ИИ-инструментов конечными пользователями и выраженным дефицитом критического, научно-обоснованного понимания их дидактической природы, ограничений и долгосрочных последствий для формирования языковой компетенции [1, с. 15].

Цель статьи – деконструкция мифологизированного образа ChatGPT как «универсального репетитора» и предложение сбалансированной модели его методически выверенного применения. Для достижения цели решаются следующие задачи: 1) провести инвентаризацию реальных дидактических функций ChatGPT; 2) выявить и классифицировать ключевые мифы и сопутствующие риски; 3) разработать практические рекомендации по интеграции ИИ в учебный процесс для различных категорий учащихся.

1. Теоретические основания и функциональный потенциал ChatGPT в языковом образовании.

С методологической точки зрения ChatGPT представляет собой не просто продвинутый чат-бот, а интерактивную среду для *контекстно-зависимой языковой практики*. Его фундаментальное отличие от предшествующих цифровых средств обучения (языковых приложений, обучающих программ) заключается в способности генерировать уникальный, не запрограммированный контент в ответ на свободные запросы пользователя. Это открывает ряд уникальных дидактических возможностей, которые можно структурировать по следующим направлениям.

1.1. Сравнительный анализ функциональности ChatGPT и традиционных средств обучения.

Для наглядного понимания места ChatGPT в образовательном ландшафте необходимо провести сравнительный анализ его ключевых характеристик с традиционными и цифровыми инструментами. Данный анализ представлен ниже в текстовой форме.

По критерию персонализации контента ChatGPT демонстрирует высокие возможности, так как генерирует материалы на основе произвольного запроса пользователя. Языковые приложения (например, Duolingo или Babbel) предлагают лишь ограниченную, алгоритмическую адаптацию. Занятие с репетитором-человеком обеспечивает максимальную персонализацию благодаря эмпатии и профессиональному опыту педагога, в то время как стандартный учебник не обладает этой функцией вовсе.

В аспекте интерактивности и обратной связи ChatGPT предоставляет мгновенную текстовую реакцию. Языковые приложения также дают мгновенную, но часто шаблонную и ограниченную обратную связь. Обратная связь от репетитора-человека может быть несколько отсроченной в рамках диалога, но она носит комплексный, глубокий и ситуативный характер. Учебник, как статичный носитель информации, не предоставляет обратной связи.

По уровню гибкости и спонтанности ChatGPT снова занимает высокую позицию, способный подержать разговор на любую неожиданную тему. Языковые приложения и учебники демонстрируют низкую гибкость, будучи запрограммированными на определенный набор сценариев. Максимальной гибкостью обладает репетитор-человек, который может мгновенно перестроить ход урока в ответ на запрос или трудность ученика.

Что касается развития произношения, возможности базовой текстовой версии ChatGPT в этой области очень низки и реализуются только через интеграцию со сторонними сервисами распознавания и синтеза речи. Специализированные языковые приложения имеют встроенные функции распознавания речи, что дает средний уровень эффективности. Репетитор-человек обеспечивает наиболее высококачественную коррекцию произношения через демонстрацию и непосредственное исправление, тогда как учебник не способен помочь в формировании этого навыка.

По системности построения учебной программы ChatGPT, реагирующий на разрозненные запросы, не предоставляет какой-либо системы. Языковые приложения и учебники, напротив, построены на четко выверенной, последовательной программе (syllabus). Репетитор-человек также способен обеспечить высокую системность, однако это напрямую зависит от компетентности и методической подготовки конкретного преподавателя.

Наконец, в формировании социокультурной компетенции (понимания культурных контекстов, норм поведения) ChatGPT обладает ограниченной и ненадежной функциональностью, так как может выдавать информацию с ошибками или культурными смещениями. Языковые приложения затрагивают эту сферу поверхностно. Репетитор-человек является идеальным проводником в мир другой культуры, обеспечивая высокий уровень формирования данной компетенции. Учебник может давать теоретические знания о культуре, но не обеспечивает их практическое усвоение.

Это сравнение наглядно показывает, что ChatGPT не является универсальной заменой ни одному из существующих инструментов, а занимает уникальную нишу мощного вспомогательного средства для практики и генерации контента, требующего, однако, внешнего контроля и систематизирующего начала со стороны педагога или четкой учебной программы.

1.2. Персонализация и адаптивность учебного материала. ИИ способен создавать упражнения и контент, максимально релевантные интересам, профессиональной сфере и когнитивному стилю конкретного учащегося. Например, по запросу «составь диалог на английском для IT-специалиста, проходящего собеседование на позицию DevOps-инженера, используя профессиональный сленг» система генерирует аутентичный материал, который невозможно найти в стандартных учебниках. Это напрямую воздействует на внутреннюю мотивацию, делая обучение практически ориентированным [2, с. 42].

1.3. Обеспечение непрерывной и безопасной практики. Для преодоления языкового барьера и страха ошибки необходима регулярная практика в условиях низкого уровня тревожности. ChatGPT предоставляет такую возможность 24/7, выступая в роли бесконечно терпеливого собеседника. Пользователь может:

- вести диалоги на любые, в том числе сложные или деликатные, темы;
- отрабатывать конкретные речевые функции (убеждение, извинение, жалоба, деловая переписка);
- получать мгновенную обратную связь по грамматике, лексике и стилю письменной речи.

1.4. Развитие метаязыковой рефлексии. В отличие от простого исправления ошибок, ChatGPT по запросу способен дать развернутое лингвистическое объяснение: «Почему здесь нужно использовать Present Perfect, а не Past Simple? Каков семантический оттенок слова «keep» в сравнении с «eager»?». Это стимулирует учащихся к осознанному анализу языковых явлений, что является ключевым элементом успешного овладения языком на продвинутом уровне [3, с. 108].

1.5. Креативное проектирование учебных активностей. ИИ может выступать как инструмент преподавателя, экономя время на подготовке материалов. За несколько секунд он генерирует:

- тексты с пропусками (cloze tests) для отработки определенной грамматической темы или лексического набора;
- ситуационные кейсы для ролевых игр;
- вопросы для обсуждения, дебаты, планы эссе;
- адаптированные или упрощенные версии сложных аутентичных текстов.

2. Критический анализ: систематизация мифов и выявление скрытых рисков.

Эйфория от новых технологий часто порождает мифологическое мышление. В случае с ChatGPT это привело к формированию ряда устойчивых заблуждений, разбор которых необходим для ответственного использования инструмента.

Миф 1: ИИ – это всезнающий эксперт в языке. Реальность: ChatGPT – статистическая модель, предсказывающая наиболее вероятное следующее слово в последовательности. Она не обладает сознательным пониманием, лингвистической интуицией или доступом к абсолютной истине. Модель подвержена «галлюцинациям» – генерации правдоподобной, но фактически неверной информации, включая несуществующие правила грамматики, ложные исторические или культурные отсылки, вымышленные цитаты и источники [4, с. 5]. Слепое доверие такому «эксперту» чревато фиксацией ошибок.

Миф 2: Общение с ИИ полноценно заменяет человеческое взаимодействие. Реальность: Живая коммуникация – это сложный процесс, включающий невербальные сигналы (жесты, мимику,

интонацию), эмоциональный интеллект, спонтанные реакции и импровизацию. ИИ, каким бы совершенным он ни был, лишь *симулирует* диалог. Длительная практика исключительно с ИИ может привести к формированию неестественных, излишне формальных или алгоритмичных коммуникативных паттернов, а также к дефициту в развитии *прагматической компетенции* – способности использовать язык адекватно социальному контексту.

Миф 3: ИИ обеспечивает объективную и беспристрастную оценку. Реальность: Обратная связь от ChatGPT является производной от данных, на которых модель обучалась. Эти данные могут содержать культурные, социальные и идеологические смещения (biases). Например, система может некритично воспроизводить гендерные стереотипы в примерах предложений или предлагать стилистические варианты, характерные для определенного диалекта или социальной группы, выдавая их за нейтральные. *Критическое мышление* пользователя в оценке советов ИИ остается незаменимым.

Миф 4: ChatGPT автоматически строит оптимальную траекторию обучения. Реальность: Модель реагирует на запросы, но не обладает *дидактическим целеполаганием*. Она не может самостоятельно проанализировать пробелы в знаниях ученика, выстроить долгосрочный поэтапный план (syllabus) от уровня A1 до C1, сбалансировано сочетая аудирование, говорение, чтение и письмо. Без внешнего, человеческого руководства использование ИИ рискует превратиться в бессистемное блуждание.

Ключевые риски, вытекающие из данных мифов:

- *риск дидактической интерференции*: Усвоение ложных языковых правил через «галлюцинации» ИИ;
- *риск академической инерции*: Склонность учащихся делегировать ИИ выполнение творческих заданий (написание эссе, сочинений), что ведет к *erosion of academic integrity* и остановке в развитии собственных навыков письма;

- *риск формирования «иллюзорной компетентности»*: Уверенность пользователя в своих знаниях, основанная на способности получать мгновенные ответы от ИИ, а не на подлинном владении языком;

- *риск цифрового неравенства*: Доступ к самым продвинутым, платным версиям моделей (GPT-4, Claude Opus) и умение формулировать эффективные запросы (prompt engineering) становятся новым дифференцирующим фактором в образовании.

3. Практическая модель интеграции ChatGPT в процесс изучения языка: от теории к методике.

Преодоление описанных рисков и раскрытие потенциала ИИ возможно только через его *методически обоснованную интеграцию* в образовательный процесс. Предлагается многоуровневая модель, дифференцированная по этапам обучения и ролям участников.

3.1. Для учащегося: стратегии «умного» использования.

- *использование как «тренажера», а не «оракула»*: Четкое понимание, что ИИ – партнер для практики, а не конечный источник истины. Все спорные моменты необходимо перепроверять по авторитетным грамматическим справочникам и словарям;

- *развитие навыка формулирования запросов (Prompt Engineering)*: Эффективность работы с ИИ напрямую зависит от качества запроса. Вместо «объясни артикли» следует формулировать: «Объясни разницу в употреблении определенного и неопределенного артикля в английском языке для ситуации opisания новой работы. Приведи 5 наглядных примеров для контекста офиса»;

- *рефлексивный диалог*: После получения ответа задавать уточняющие вопросы: «Почему этот вариант лучше? Какие есть альтернативы? Где я могу найти больше примеров?».

3.2. Для преподавателя: переосмысление профессиональной роли.

Преподаватель трансформируется из *транслятора знания* в *тьютора, модератора и дизайнера образовательной среды*. Его новые задачи:

- *разработка «ИИ-грамотных» заданий*: Создание таких активностей, где использование ChatGPT является не способом cheating, а обязательным и творческим этапом работы (например, «используя ИИ, составь три варианта начала коммерческого предложения, проанализируй их сильные стороны и выбери один, обосновав выбор»);

- *обучение цифровой гигиене и критической оценке*: Проведение специальных занятий по анализу ошибок и biases в ответах ИИ, сравнению информации из разных источников;

- *курирование индивидуальных образовательных траекторий*: Помощь учащемуся в постановке целей и выборе эффективных стратегий взаимодействия с ИИ для их достижения, заполняя пробел в системности.

3.3. Для методистов и разработчиков образовательных программ.

Необходима разработка *стандартов и рекомендаций* по использованию генеративного ИИ в языковом образовании, включая:

- этический кодекс;
- примеры учебных программ, органично включающих работу с ИИ;
- систему оценивания, которая учитывает процесс работы с инструментом, а не только конечный результат.

Проведенный анализ позволяет дать категоричный ответ на вопрос, вынесенный в заголовок: *ChatGPT не является личным репетитором в классическом понимании этой роли*. Он представляет собой принципиально новый класс дидактического инструмента – *гибкую, контекстно-зависимую*

среду для персонализированной языковой практики и генерации учебных материалов. Его сила – в беспрецедентной доступности, адаптивности и способности обеспечить «масштабируемую» практику. Его фундаментальное ограничение – отсутствие сознания, эмпатии, дидактического намерения и абсолютной достоверности, а также неспособность формировать целостную образовательную траекторию.

Таким образом, будущее эффективного языкового образования лежит не на пути конкуренции «человек vs. машина», а в направлении *симбиоза человеческого и искусственного интеллекта*. Идеальная модель – это «гибридный тандем»: преподаватель как стратег, навигатор и гарант академической честности, и ИИ-ассистент как мощный тактический инструмент для отработки навыков, преодоления барьеров и интенсификации обучения. Задача образовательного сообщества на современном этапе – не запрещать новые технологии, а активно участвовать в формировании культуры их грамотного, критического и этичного использования, превращая потенциальные риски в точки роста для новой, цифровой лингводидактики.

Список литературы

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38170633> (дата обращения: 17.12.2025).
2. Варшауэр Марк, Мей-Линг Ляу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3R2zgp> (дата обращения: 17.12.2025).
3. Бенджамин Люк Мурхаус, Ди Цзоу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00336882231162868> (дата обращения: 17.12.2025).
4. Kasnec Enkelejda, Sessler Kathrin, Küchemann Stefan [et al.] ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608023000195> (дата обращения: 17.12.2025).
5. Bender Emily M., Gebru Timnit, McMillan-Major Angelina, Shmitchell Shmargaret. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? In Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922> (дата обращения: 17.12.2025).
6. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 17.12.2025).

Пирязева Марина Владимировна
старший преподаватель

Мордовкина Дарья Дмитриевна
студентка

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена вопросу теоретического анализа психологических особенностей дошкольников, влияющих на успешность адаптации и подготовки к обучению в школе. Рассматриваются основные направления психологической готовности ребенка к обучению, выявляются факторы, способствующие успешной социализации и формированию учебной компетенции.

Ключевые слова: дошкольный возраст, когнитивное развитие, дошкольники, мотивация к учению, подготовка к процессу обучения.

Дошкольный возраст и подготовка детей к процессу обучения в школе, является одним из наиболее важных этапов в жизни и развитии ребенка [4]. Именно в этот период закладываются будущие основы личности, формируются основные психологические характеристики, необходимые для успешного взаимодействия с окружающим миром и готовности к обучению в школе.

Современные требования образовательной системы предъявляют высокие ожидания к уровню сформированности учебных компетенций, необходимых, для успешного освоения программы начальной школы. Однако не менее значимым фактором выступает внутренняя готовность ребенка, обусловленная особенностями его психического развития [6]. Подготовка должна учитывать индивидуальные характеристики ребенка, способствующие эффективной адаптации к новым условиям и формированию позитивного отношения к учебе.

Эффективность адаптационного периода и последующего учебного процесса зависит от множества факторов, среди которых ведущую роль играют именно психологические особенности ребенка [3]. Формирование базовых качеств личности и умственных способностей должно начинаться

задолго до поступления в первый класс, поскольку период раннего детства закладывает фундамент будущих успехов в обучении.

Одним из важнейших аспектов когнитивного развития дошкольника является формирование речи [1]. Дети с трех лет начинают очень активно осваивать и накапливать сложный словарь, учатся правильно произносить звуки, строить предложения, стараясь применить только что услышанные слова. В связи с этим, развитие речи напрямую связано с формированием богатого понятийного аппарата, при наличии которого начинается способность к символическому, логическому и абстрактному мышлению. Одним из важнейших факторов развития является воображение, которое проявляется в играх и творческих занятиях ребенка. Мысли дошкольника остаются чувственными, эмоционально окрашенными и преимущественно образными.

Естественно, что со временем, приобретая и усваивая все более сложные слова и понятия, ребенок становится участником групповых взаимодействий, усваивая основные принципы сотрудничества в коллективе и обществе, а также правила социального поведения. Через общение с ровесниками и взрослыми ребенок приобретает способность к сотрудничеству, в котором развиваются коммуникативные навыки, и формируются первые представления о дружбе и товариществе [5].

Семья закладывает основную роль в формировании базовой структуры личности ребенка. Наиважнейшие функции в создании условий стимулирующих активное познание окружающего мира, поддержание стремлений ребенка к самовыражению и творческому поиску, должны брать на себя родители, обеспечивая всем необходимым как для развития, так и для воспитания и прививания семейных ценностей, в которых семейные отношения строятся на уважении, доверии и поддержке индивидуальных особенностей ребенка. В большинстве случаев ребенок закрепляет в своем сознании модель поведения своей семьи и именно на ее основании выстраивает и применяет свое поведение в обществе.

Воспитательные учреждения также несут значительную нагрузку в процессе подготовки ребенка к школе. Педагог должен организовать учебную или игровую среду так, чтобы результат этой деятельности был направлен на максимальное раскрытие потенциала ребенка, тем самым обеспечивая его всестороннее развитие.

Игра занимает центральное место в развитии дошкольника. Через игру дети познают мир, экспериментируют с предметами, приобретают важные социальные навыки, развивают моторику и творческие способности. К основным видам игровой деятельности относят: предметно-игровые действия (манипуляции с игрушками); сюжетно-ролевые игры, позволяющие ребенку примерять роли и ситуации; подвижные игры, способствующие физическому развитию и улучшению координации движений; творческие игры, стимулирующие фантазию и креативность.

Так как игра является ведущей деятельностью дошкольника, в современном мире стало актуальным использовать такой подход, как Эдьютейнмент (Edutainment) – подход к обучению, который сочетает в себе игровые и образовательные технологии [2]. Как оказалось, эта обучающая технология дает поразительные результаты: поддержание интереса в образовательный процесс, получение наилучшего опыта в процессе игры, в которой и происходит сам процесс обучения.

При технологии Эдьютейнмента у детей увеличивается мотивация, повышается активность за счет вовлечения в игру; процесс запоминания выходит на новый уровень; развивается реакция, скорость мышления и логический анализ предложенных ситуаций. При этом, игры могут быть совершенно разнообразными, от математических головоломок до подвижных игр помогающих решать определенные задачи поставленные в процессе обучения. Материалы для игр могут быть разными: дидактический материал, видео или интерактивные технологии, аудиальные задания и другие. Практика показывает, что дети реагируют и проявляют интерес на совершенно казалось-бы обычные вещи, например применение природного материала (листья, шишки и другие) нравятся детям ничуть не меньше, чем новейшие технологии.

Комплексный подход к обучению дает более эффективные результаты и способствует улучшению общего настроения на обучение. Дети в процессе игры учатся управлять своими эмоциями, коммуницировать друг с другом, а также с окружающим миром. Педагогам необходимо соблюдать нормы и правила применения новых технологий, учитывая индивидуальные особенности обучающихся. При правильном использовании процесс обучения становится приятным и интересным для обеих сторон.

Эдьютейнмент является очень сильным инструментом, позволяя подготовить детей к школе, при этом эта технология обучения несет в себе огромный потенциал для будущего обучения более сложным предметам.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2020. – 512 с.
2. Бабаева Т.И. Игровые технологии как средство реализации принципа эдьютейнмента в образовании дошкольников / Т.И. Бабаева, О.Г. Прохорова // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология. – 2020. – №3. – С. 12–21.
3. Венгер Л.А. Готовность к школьному обучению / Л.А. Венгер, В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 2018. – №1. – С. 5–13.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: учебное пособие / Л.Ф. Обухова; под ред. Л.В. Петрушиной. – М.: Юрайт, 2021. – 320 с.
5. Пирязева М.В. Специфика социально-психологического взаимодействия поколения альфа в конфликтной ситуации / М.В. Пирязева, О.Н. Акиншина, Д.И. Ремизова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов III Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 18 мая 2023 года). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 194–198. – EDN NQPTJK.
6. Эльконин Д.Б. Психология детства / Д.Б. Эльконин. – СПб.: Речь, 2021. – 384 с.

Ryazantseva Polina Andreevna

Bachelor's degree, student

Ryazantseva Darya Andreevna

Bachelor's degree, student

Kravchenko Sofia Antonovna

Bachelor's degree, student

Shipil Darya Denisovna

Bachelor's degree, student

Letuchaya Sofya Romanovna

Bachelor's degree, student

Kostenko Alina Nikolaevna

bachelor, student

Scientific supervisor

Vrublevsky Yuri Olegovich

Senior lecturer

MIREA – Russian Technological University

Moscow

MODERN TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Abstract: the article is devoted to the study of modern digital technologies that have a significant impact on the transformation of educational processes. The key areas of technology integration are considered: adaptive learning systems based on artificial intelligence, virtual and augmented reality (VR/AR) technologies, the use of big data and learning analytics, as well as the development of massive open online courses (MOOCs) and blended learning formats. Special attention is paid to the practical aspects of implementing these technologies in the higher education process and their impact on the development of students' digital competencies. An analysis of potential benefits is carried out, including increasing the level of personalization, interactivity and accessibility of education. In parallel, the main challenges are explored, such as the problem of the digital divide, cybersecurity and personal data protection, and the risk of digital fatigue. The methodological basis of the work was the analysis of current scientific publications, a review of existing technological solutions and platforms. The conclusion is made about the need for a balanced approach in which technological tools serve to expand the capabilities of traditional pedagogy, and not its complete replacement.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence, virtual reality, blended learning, learning analytics, MOOC, digital transformation, higher education.

Рязанцева Полина Андреевна

бакалавр, студентка

Рязанцева Дарья Андреевна

бакалавр, студентка

Кравченко Софья Антоновна

бакалавр, студентка

Шипиль Дарья Денисовна

бакалавр, студентка

Летучая Софья Романовна

бакалавр, студентка

Костенко Алина Николаевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Врублевский Юрий Олегович

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена вопросу изучения современных цифровых технологий, которые оказывают существенное влияние на трансформацию образовательных процессов. Рассматриваются ключевые направления технологической интеграции: адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта, технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), использование больших данных и учебной аналитики, а также разработка массовых открытых онлайн-курсов (МООС) и форматов смешанного обучения. Особое внимание уделяется практическим аспектам внедрения этих технологий в процесс высшего образования и их влиянию на развитие цифровых

компетенций студентов. Проводится анализ потенциальных преимуществ, включая повышение уровня персонализации, интерактивности и доступности образования. Параллельно исследуются основные вызовы, такие как проблема цифрового неравенства, кибербезопасность и защита персональных данных, а также риск цифровой усталости. Методологической основой работы стал анализ

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, виртуальная реальность, смешанное обучение, аналитика обучения, МООС, цифровая трансформация, высшее образование.

Introduction. The current stage of society's development, inextricably linked with the processes of global digitalization, imposes fundamentally new requirements on all social institutions, and the education system is no exception. The traditional lecture-seminar model, which has dominated for decades, demonstrates its limitations in the context of the need for graduates to develop soft skills, digital literacy, and the ability to continuously self-study. The answer to these challenges is the active integration of modern technologies, which transform not only the teacher's tools, but also the very philosophy of the educational process, shifting the focus from passive assimilation of information to active construction of knowledge and the development of practical skills. The purpose of this article is a comprehensive analysis of the most significant technological trends in education, assessment of their pedagogical potential for the higher school system and identification of key barriers to their successful adaptation. The relevance of the research is due to the rapid technological changes and the need to form scientifically based approaches to their implementation in the academic environment, which directly correlates with the future professional success of graduates of technical and classical universities, including MIREA.

1. Artificial intelligence technologies and adaptive learning. One of the most promising areas is the use of artificial intelligence (AI) technologies to create personalized educational environments. Adaptive training systems based on machine learning algorithms are able to analyze the student's digital footprints: the time spent on studying the material, the sequence of actions, the results of intermediate testing, and the nature of the mistakes made [1, p. 58]. Based on this analytics, the system dynamically adjusts the educational trajectory, offering an individual set of content, tasks of various levels of complexity and additional explanatory materials. For example, if a student has difficulty understanding a certain topic in calculus, the AI platform can automatically offer them an interactive visualization of the concept, additional exercises with step-by-step prompts, or a link to an alternative video lecture. Thus, the principle of «mastery learning» is implemented, where the goal is the complete assimilation of the material at an individual pace, and not the average progress in the program of the entire study group.

2. Immersive Technologies: VR and AR in Education. Virtual (VR) and augmented (AR) reality open up access to fundamentally new forms of educational activities, overcoming physical and time limitations. VR creates fully synthesized digital worlds, enabling safe and cost-effective training in situations that would actually involve high risks or costs. For students of technical specialties, these can be virtual laboratories for microelectronics, where you can assemble and test complex circuits without the risk of damaging expensive equipment, or simulators for practicing the skills of controlling industrial robotic systems. Augmented reality, by superimposing digital layers on the physical world, «animates» textbooks. In medical education, an AR application can project a three-dimensional model of human anatomy onto a training mannequin, and in engineering graphics, it can show the internal structure of a mechanism directly on its drawing. These technologies significantly increase visibility, engagement and contribute to the development of spatial thinking.

Table 1

Comparison of the Possibilities of Traditional and Technologically Enriched Education

Aspect	Traditional approach	Approach with the integration of modern technologies
Content Format	Static (textbook, lecture)	Dynamic, multimedia (video, simulations, interactives)
Learning Pace	Single for the group	Customized, adaptive
Feedback	Delayed, from the teacher	Immediate, automated, and instructor-driven
Practical training	Limited by laboratory stock, risks	Extended with simulators and virtual environments
Accessibility	Tied to place and time	Partially provided by remote access to resources

3. Educational analytics and big data. Effective implementation of digital tools generates huge amounts of data – Big Data. Learning Analytics is the process of collecting, measuring, analyzing, and visualizing this data in order to optimize learning and the environment in which it takes place [2]. For the teacher, dashboards can show which topics caused the greatest difficulties for the entire group, which resources remained unclaimed, and which students are at risk of academic failure. This allows you to move from a reactive to a proactive format of work, providing targeted support in a timely manner. At the institutional level, the analysis

of aggregated data helps to assess the effectiveness of training programs, adjust the workload and make management decisions based on objective indicators.

4. Massive Open Online Courses (MOOCs) and blended learning. MOOC platforms such as Coursera, edX, Open Education have become a catalyst for the democratization of access to knowledge from the world's leading universities. They allow students to supplement the core curriculum with courses in related or promising areas (e.g., Data Science, Cybersecurity, UX/UI Design), forming a unique educational profile. The most effective model for integrating MOOCs into formal education is blended learning, which combines online and offline activities. Students can independently study theoretical material in an asynchronous mode through an online course, and devote classroom time with a teacher to in-depth discussions, case solving, project work and practical application of knowledge. This inverts the traditional model («flipped classroom»), making learning more active and student-centered.

Conclusion. The analysis allows us to assert that modern technologies act as a powerful catalyst for the transition to a more flexible, personalized and practice-oriented model of education. They have significant potential to increase student motivation, develop critical thinking, and build competencies that are in demand in the digital labor market. However, technological transformation is not a panacea and is associated with significant risks: the deepening of the digital divide, the problems of personal data protection, the need for large-scale retraining of teaching staff and the danger of digital overload. Thus, the future of effective education lies not in the blind replacement of traditional methods with digital tools, but in their reasonable and pedagogically justified integration. The key task for universities, including IREA, is to create a hybrid educational ecosystem where technology expands the capabilities of teachers and students, and the humanitarian component and direct interpersonal interaction retain their enduring value in the process of forming a holistic, creative and socially responsible personality.

References

1. Patarakin E.D. Set'nye obshchestva i obuchenie. 2nd ed. M.: Yurayt, 2021. 213 p.
2. Frumin I.D., Barannikov K.A. Digital Transformation of School: On the Way to the Ecosystem of Personalized Education // Voprosy obrazovaniya. 2020. No. 3. Pp. 8–37.
3. Robert I.V. Theory and Methods of Informatization of Education (Psychological, Pedagogical and Technological Aspects). 2nd ed., add. M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014. 398 p.
4. Siemens G. Learning Analytics and Open, Flexible, and Distance Learning / G. Siemens, D. Gašević, C. Haythornthwaite // Distance Education. 2023. Vol. 44 (2). Pp. 189–206 [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2209027> (date of request: 11.12.2025).
5. Bates A.W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. 2nd Edition. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., 2019 [Electronic resource]. – Access mode: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> (date of request: 11.12.2025).

Салищева Ольга Гурьевна

старший преподаватель

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина

Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза

С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации

г. Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ТЕХНОЛОГИЯ МУЛЬТИМЕДИА И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы интеграции мультимедийных инструментов в образовательный процесс высшей школы. Мультимедиа играет всё более значимую роль в современном обществе, что отражается в учебной среде. Актуальность данного исследования обусловлена стремлением раскрыть потенциал мультимедийных технологий, проанализировать суть их воздействия на процесс обучения и оценить их влияние на развитие обучающихся. Внедрение новаторских методов представления материала и интерактивных обучающих платформ открывает захватывающие перспективы для радикального улучшения качества высшего образования, насыщая его новыми юсками и возможностями.

Ключевые слова: учебный процесс, мультимедиа, технология, презентация, интерактивная доска, мультимедийный экран, информация, эффективность, качество, образование, слайд, анимация, видеоэффект.

Современный мир претерпевает глобальные изменения, вызванные активным развитием медиатехнологий, которые затрагивают все сферы жизни. Мы можем наблюдать динамику развития мультимедийных технологий в политике, культуре, производстве, науке и образовании.

Национальная доктрина образования РФ ставит следующие цели и задачи: организация учебного процесса с использованием последних научных достижений; постоянное обновление образовательных аспектов, отражающее изменения в культуре, экономике, науке и технологиях; обеспечение непрерывности образования на протяжении всей жизни; разработка программ, внедряющих информационные технологии и развивающих открытое образование; подготовка образованных и квалифицированных специалистов, готовых к профессиональному росту и мобильности в условиях информационной среды и развития наукоемких технологий[1]. Таким образом, перед учителями, преподавателями высшей школы и работниками образования стоит задача преобразования учебного процесса с учетом новых возможностей и динамичного внедрения мультимедийных технологий.

Мультимедийные технологии – это современные инновационные инструменты, сочетающие различные формы представления информации, включая речь, текст, графику, видео и фотографии. В образовании они открывают новые возможности для преподавателей, стремящихся мотивировать студентов к научно-исследовательской деятельности и повышению качества обучения[2]. Единого определения мультимедиа пока не существует. Э. Ратбон подчеркивает важность «возможности общения более чем одним способом». М. Кирмайер определяет мультимедиа как «взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного ПО». В России мультимедийные технологии рассматриваются как сочетание различных способов представления информации (текст, звук, анимация и т. д.) с использованием технического оснащения аудитории, такого как компьютер с аудио- и видеоаппаратурой.

Видеоэффекты могут включать смену слайдов, анимацию, видеоклипы, перемещение изображений и текста, изменение цвета и масштаба, мерцание и постепенное исчезновение. Происходит интеграция образовательных и информационных подходов к содержанию, методам и технологиям обучения.

Преимущества использования мультимедийных технологий: информация воспринимается одновременно несколькими органами чувств, что способствует усвоению до 75% материала; повышается эффективность учебного процесса за счет одновременного представления теории и наглядных материалов, моделирования, автоматизации рутинных операций; информация становится более понятной и усваиваемой; организуется индивидуальная работа студентов, развивается их познавательная самостоятельность и творчество; повышается мотивация к обучению за счет привлекательности компьютера и мультимедийных эффектов; развивается наглядно-образное мышление, моторные и вербальные коммуникативные навыки; формируются навыки работы с информацией (поиск, отбор, обработка, упорядочивание, выделение смысловых групп, логические связи и т. д.).

Ранее трудности внедрения мультимедийных технологий были связаны с высокой стоимостью оборудования. Однако в настоящее время все аудитории военной академии связи имени С.М. Буденного оснащены современными компьютерными комплексами, интерактивными досками, проекторами, ЖК-панелями, интерактивными планшетами, системами видеоконференции, презентационными ПК, радиосистемами и ноутбуками. В учебный процесс успешно интегрированы следующие мультимедийные технологии: интерактивная доска, мультимедийный экран, презентации, сетевые образовательные программы, имитационные технологии и диагностические комплексы.

Интерактивная доска особенно полезна на практических занятиях. Графический редактор позволяет быстро и наглядно создавать геометрические фигуры, графы и электрические цепи, что актуально на занятиях по математике при изучении графов. Редактор позволяет строить диаграммы и графики, которые используются при изучении статистической обработки данных. Все записи сохраняются для повторения материала. Интерактивная доска позволяет работать с презентациями в режиме «доски», делая пометки, рисунки и выделения. Практическое занятие становится более динамичным и эффективным, позволяя преподавателю уделить больше времени комментариям и пояснениям.

Презентации являются неотъемлемой частью лекций и мультимедийной технологии обучения. Сочетание визуальной, текстовой и речевой информации улучшает восприятие и усвоение материала. Презентации экономят время лекции, так как преподавателю не нужно записывать формулы на доске. Это время можно использовать для развития творческого потенциала студентов. Анимационные презентации являются наглядным источником информации. Например, разбор расчета резистивных электрических цепей с помощью графов является сложным для понимания при использовании традиционных методов. Анимация в презентации облегчает задачу преподавателя при объяснении, например, способов построения базисных циклов и коциклов при изучении дисциплины «Математика». Успех усвоения материала напрямую зависит от качества презентации, создание которой является непростой задачей, требующей опыта. Внедрение мультимедийных технологий требует от преподавателей постоянного повышения квалификации и освоения новых программных и аппаратных средств. Необходимо также учитывать особенности восприятия информации курсантами и разрабатывать учебные материалы, соответствующие их потребностям и интересам. Важно, чтобы использование мультимедийных технологий не превращалось в самоцель, а было направлено на решение конкретных образовательных задач. Только в этом случае можно добиться максимального эффекта от их применения.

Сетевые образовательные программы представлены сетевым учебно-методическим комплексом, доступным каждому курсанту. Комплекс разработан по каждой дисциплине и позволяет

самостоятельно изучать теорию и выполнять практические задания, что особенно важно для самостоятельной работы студентов [3].

Диагностические комплексы, интегрированные в учебный процесс, позволяют своевременно выявлять пробелы в знаниях курсантов и корректировать процесс обучения. Использование компьютерных тестов и интерактивных заданий позволяет автоматизировать процесс контроля знаний и объективно оценить уровень подготовки каждого курсанта. Полученные данные используются для индивидуализации обучения и разработки дополнительных материалов для тех, кто испытывает трудности в освоении отдельных тем. Таким образом, диагностические комплексы способствуют повышению эффективности учебного процесса и улучшению качества подготовки специалистов.

Опыт использования мультимедийных технологий показывает развитие самостоятельности и творческого потенциала курсантов, интерактивное взаимодействие участников учебного процесса и повышение качества высшего образования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://fgos.ru/fgos/fgos-11-05-02-specialnye-radiotekhnicheskie-sistemy-95> (дата обращения: 18.08.2025).
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Юнити-Дана, 1998. – 344 с.
3. Шемякина И.Е. Современные образовательные технологии: проектно-созидательное обучение и его использование при изучении математики в военном вузе / И.Е. Шемякина, О.Г. Салищева, Е.О. Шахвердова // Педагогические технологии: тенденции развития и опыт внедрения в образовательный процесс: материалы научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 7 ноября 2024 года). – СПб.: ФГКВООУВО «Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева», 2024. – С. 106–110.

Семенова Мария Анатольевна

учитель

«СОШ №41 с углубленным изучением отдельных предметов»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация: автор статьи рассматривает использование проектной технологии на уроках родного (чувашского) языка при изучении темы «Чăваш сĕр-шывĕ» в 8 классе. Данная технология повышает мотивацию в получении дополнительных знаний, развивает исследовательские и творческие способности учащихся.

Ключевые слова: проект, технология, творчество, мотивация, проблема, информационное пространство, патриотизм, Чувашия, культура.

Главная задача, которая стоит сегодня перед учителем чувашского языка – эффективное использование различных методов и приемов с целью повышения качества обучения учащихся и повышения интереса к предмету. Решению этой задачи мне помогает применение проектной технологии.

Основоположником метода проекта был философ-идеалист Джон Дьюи. Слово «проект» с латинского переводится как «брошенный вперед». В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой толкуется как «разработанный план сооружения, механизма, устройства, предварительный текст документа, замысел, план» [3, с. 609].

Под проектным методом подразумевается способ приобретения и совершенствования знаний, развитие приемов обучения с разными источниками информации, исследование в практической направленности. Характерной особенностью данного метода является поисковая деятельность. Преимущества: повышение интереса к урокам, проведение их на высоком эмоциональном уровне, появление у учащихся творческих качеств.

«Используя проектный метод обучения, учащиеся постигают всю технологию решения учебных задач: от постановки проблем до предоставления результата. Метод проектов является эффективным этапом в формировании мышления. В результате проектной деятельности учащиеся не только приходят к решению поставленной проблемы, но и создают конкретный реальный продукт» [2, с. 47].

Проекты бывают краткосрочные и долгосрочные, работу можно провести в группах и индивидуально.

«Данная форма обучения позволяет применять полученные учениками знания на практике, самостоятельно расширять и углублять их» [1, с. 5].

Проектная деятельность:

- повышает мотивацию учащихся в получении дополнительных знаний;
- создаёт у учащихся образ цельного знания;
- помогает выдвигать и обосновывать замысел, самостоятельно ставить задачу проекта, находить метод анализа ситуации;
- интерпретировать результаты.

Воспитывает:

- значимые общечеловеческие ценности (социальное партнёрство, толерантность, диалог);
- чувства ответственности, самодисциплины;
- способности к самоорганизации;
- желания делать свою работу качественно.

Развивает:

- исследовательские и творческие способности личности;
- способность к самоопределению и целеполаганию;
- умения самостоятельно конструировать свои знания;
- коммуникативные умения и навыки;
- способность ориентироваться в информационном пространстве;
- умение работать с различными типами текстов;
- умение планировать свою работу и время;
- навыки анализа и рефлексии, умение представить результаты своей работы.

Проектную технологию удобно использовать в 8 классе при изучении темы «Чăваш сĕр-шывĕ».

Предлагаю пример творческого проекта «Сĕр пин юрă, сĕр пин тĕрĕ, сĕр пин сăмах сĕр-шывĕ».

Проект охватывает учебную тему «Чăваш сĕр-шывĕ».

Участники проекта: учащиеся 8 класса.

Проект делится на пять этапов.

Первый этап. Учащиеся 8 класса в течение 5 уроков изучают тему «Чăваш сĕр-шывĕ». Знакомятся с Чувашской Республикой, чертами характера чувашского народа, читают стихи чувашских поэтов о Чувашии, узнают много нового о городах Республики.

Второй этап. На заключительный 5 урок по теме «Чăваш сĕр-шывĕ» вместе с учащимися выбираем защиту проекта «Сĕр пин юрă, сĕр пин тĕрĕ, сĕр пин сăмах сĕр-шывĕ». Договариваемся оформить проект в форме альбома (можно в форме буклета, стенгазеты, выставки и т. д.). Определяем срок осуществления проекта (1 неделя). Чтобы защиту проекта организовать на последнем 5 уроке темы, не позднее 3 урока учащиеся должны знать тему, форму проекта и свою роль при его составлении.

Определяемся с программно-техническим обеспечением, необходимым для проведения проекта. Для выполнения и защиты нашего проекта нам необходимы компьютер, принтер, сканер, проектор, экран. Далее знакоблю учащихся литературой и интернет-ресурсами, которые помогут им выполнить проект.

Затем вместе с учащимися подбираем необходимую лексику для осуществления проекта. Важно, чтобы ученики были достаточно подготовлены в языковом отношении. Предлагаю дополнительный список новых слов, предназначенных для активного овладения.

Третий этап. Далее начинается распределение ролей по группам и внутри групп. Группа может состоять из 2–3 учащихся и более. Можно предложить и индивидуальные задания. 1 группа готовит презентацию по теме проекта и расскажет о Чувашии; 2 группа, используя Интернет-ресурсы, подготовит сообщение или презентацию по теме «Выдающиеся люди Чувашии»; 3 группа будет искать в библиотеках или Интернете стихи чувашских поэтов о Родине, Чувашии, чувашском народе; 4 группа подготовит буклет по теме «Сĕр пин юрă, сĕр пин тĕрĕ, сĕр пин сăмах сĕр-шывĕ» или по городам Чувашской Республики (в качестве примера необходимо представить свой буклет), 5 группа собирает чувашские пословицы о Родине. Остальным учащимся можно предложить выучить слова и мелодию гимна Чувашской Республики и исполнить при защите проекта, собрать дополнительный материал – кроссворды, ребусы, подготовить задания, тесты по теме проекта. Учащиеся могут нарисовать рисунки, сочинять рассказы, стихи. Проектная деятельность может совмещать в себе разные виды работы.

Четвертый этап. Основная часть работы выполняется учащимися дома. До оформления белой работы, я рассматриваю их черновые варианты. Корректирую ошибки, даю советы и консультации.

Пятый этап – презентация проектной работы. В ходе реализации этого этапа учащиеся имеют возможность выступить со своими сообщениями и презентациями в классе. Как правило, учащиеся с большим интересом относятся к работам своих товарищей. Одновременно авторы работ получают хорошую практику общения с аудиторией, учатся отстаивать собственную точку зрения. На презентации я слежу за тем, как усвоена лексика, правильно ли употребляют учащиеся грамматические формы и конструкции. В конце защиты проекта делаем вывод: Чувашская Республика – наша Родина, чувашский народ – трудолюбивый, дружелюбный, скромный народ, Чувашию прославили выдающиеся люди, каждый должен любить свою Родину, знать историю, культуру родного народа, уважать его традиции, учить и любить чувашский язык и делать все возможное, чтобы наша Родина стала красивее и богаче. В ходе выполнения проекта у учащихся развивается воображение, познавательное творчество. Они учатся находить и обрабатывать нужный материал, делать сравнения и анализы, пользоваться информационно-коммуникационными технологиями при подготовке презентаций, буклетов, кроссвордов, ребусов.

Проектная технология повышает интерес учащихся к изучению родного (чувашского) языка. Следовательно, повышается и эффективность обучения предмету.

Список литературы

1. Абрамова Г.В. Проектная деятельность учащихся на уроках чувашского языка в русскоязычной школе: учебно-методическое пособие / Г.В. Абрамова, Е.А. Андреева. – Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т, 2007.
2. Александрова Л.В. Праздник чувашского костюма (Проектная деятельность на уроках чувашского языка) / Л.В. Александрова // Халăх шкулĕ. – 2010. – №1 (106).
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999.

Ситдикова Гульназ Ринатовна

канд. пед. наук, доцент

Габдрахманова Алсу Салимовна

канд. филол. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

ИММЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ: РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация: в условиях глобализации и цифровизации образовательного пространства возрастает потребность в методах обучения иностранным языкам, способных обеспечить не только усвоение языковых структур, но и формирование устойчивой внутренней мотивации у обучающихся. В статье рассматриваются возможности иммерсивного подхода, основанного на использовании аутентичных материалов, с акцентом на эмоциональную и творческую составляющие учебного процесса. Анализ педагогической практики и теоретических источников показывает, что именно эмоциональная вовлечённость и творческая активность выступают ключевыми факторами, способствующими переходу от ситуативного интереса к долгосрочной мотивации к изучению английского языка.

Ключевые слова: иммерсивное обучение, аутентичные материалы, мотивация, эмоциональная вовлечённость, творческая активность, английский язык.

Современные подходы к обучению иностранным языкам всё чаще акцентируют внимание на создании условий, приближённых к естественной языковой среде. Одним из таких подходов является иммерсивное обучение, предполагающее погружение обучающихся в языковую и культурную реальность через максимально естественные и значимые для них формы взаимодействия с языком. В отличие от традиционных методик, где язык выступает как объект изучения, иммерсия рассматривает его как средство коммуникации, познания и самовыражения [2]. В этом контексте особую роль приобретают аутентичные материалы – тексты, аудио- и видеоресурсы, созданные носителями языка для носителей языка, без адаптации под учебные цели.

Однако эффективность использования аутентичных материалов в иммерсивной среде зависит не только от их лингвистической и культурной ценности, но и от того, насколько они способны вызывать эмоциональный отклик и стимулировать творческую активность обучающихся. Именно эти два компонента – эмоциональный и творческий – становятся катализаторами формирования устойчивой мотивации, без которой длительное и продуктивное овладение языком невозможно [5].

Аутентичные материалы – это не просто носители лексики и грамматики, но и отражение живой культуры, ценностей, норм и повседневных практик англоязычного сообщества [4]. Их использование на занятиях позволяет преодолеть искусственность учебных текстов, зачастую лишённых контекста и эмоциональной окраски. Фильмы, подкасты, блоги, песни, социальные сети, новости, комиксы – все эти ресурсы открывают перед обучающимися возможность увидеть язык «в действии».

Важно подчеркнуть, что эффективность аутентичных материалов в иммерсивной среде напрямую зависит от их отбора. Материал должен соответствовать возрастным, когнитивным и интересам обучающихся, а также быть достаточно доступным с точки зрения языковой сложности – даже при наличии незнакомой лексики он должен быть понятен в контексте. Успешный отбор аутентичных ресурсов предполагает не только методическую компетентность преподавателя, но и ориентацию на личностные особенности обучающихся.

Эмоции играют ключевую роль в когнитивных процессах, включая обучение. Согласно теории Деки и Райана [1], внутренняя мотивация формируется тогда, когда деятельность связана с удовольствием, чувством компетентности и автономии. Аутентичные материалы, особенно если они связаны с актуальными интересами подростков (музыка, спорт, экология, технологии), вызывают

положительные эмоции – удивление, радость, сопереживание, интерес. Эти эмоции, в свою очередь, усиливают внимание, память и готовность к взаимодействию с языком.

Кроме того, эмоциональная вовлечённость снижает уровень тревожности – одного из главных барьеров в изучении иностранного языка. Когда обучающийся сопереживает герою фильма или разделяет точку зрения автора блога, язык перестаёт быть абстрактным объектом и становится инструментом для выражения собственных чувств и мыслей.

Творчество в языковом обучении – это не только написание сочинений или инсценировки диалогов. Это возможность интерпретировать, переосмысливать, трансформировать полученный материал, выражая индивидуальную позицию. При работе с аутентичными ресурсами творческие задания (например, создание альтернативного финала видео, написание ответного поста в соцсетях от лица персонажа, дизайн инфографики по проблеме из подкаста) позволяют обучающимся «присвоить» язык, сделать его частью собственного дискурса [3].

Такой подход соответствует принципам конструирования знания: обучающийся не просто получает информацию, а активно участвует в её интерпретации и применении. Это способствует формированию чувства компетентности и ответственности за собственное обучение – важнейших компонентов устойчивой мотивации.

Внедрение описанного подхода требует от преподавателя гибкости в планировании и готовности к совместному поиску с обучающимися. Занятия строятся не как линейная последовательность упражнений, а как циклы погружения:

- 1) этап восприятия – работа с аутентичным материалом с опорой на контекст и предварительные знания;
- 2) эмоциональная рефлексия – обсуждение личных реакций, сопоставление с собственным опытом;
- 3) творческая интерпретация – выполнение продуктивных заданий, предполагающих личностное участие;
- 4) языковая рефлексия – осознание использованных языковых средств уже на этапе последующего анализа.

Такая структура обеспечивает баланс между коммуникативной свободой и методической целенаправленностью.

Формирование межкультурной компетенции в вузовском курсе английского языка требует выхода за рамки традиционной лексико-грамматической парадигмы и перехода к осмысленному взаимодействию с культурным контекстом. В условиях иммерсивного подхода ключевую роль играет не столько объяснение культурных различий преподавателем, сколько самостоятельное «открытие» этих различий обучающимися через работу с аутентичными источниками – документальными фильмами, интервью, постами в социальных сетях, рекламными кампаниями, новостными репортажами, созданными для англоязычной аудитории.

В рамках одного учебного модуля, посвящённого теме «*Holidays in English-speaking countries*», студентам предлагался не просто ознакомительный просмотр фрагментов видео о Дне Благодарения или Рождестве, а комплексное задание, включающее несколько этапов.

На первом этапе – этапе иммерсии – студенты анализировали реальные семейные видео с популярной видеоплатформы, рекламные ролики крупных брендов и посты блогеров, отмечая не только лексические особенности, но и визуальные, поведенческие и эмоциональные маркеры, отличающие празднование в англоязычной культуре от их собственного опыта.

Уже на этом этапе происходила эмоциональная вовлечённость: многие студенты отмечали искреннее удивление масштабом благотворительности в День Благодарения и сдержанной, но глубокой эмоциональной окраской британских рождественских традиций. Такие реакции становились отправной точкой для рефлексивного диалога: студенты сравнивали собственные семейные ритуалы с увиденными, обсуждали, что вызывает уважение, непонимание или сомнение. Здесь важно, что преподаватель не выступал в роли «носителя истины», а лишь направлял дискуссию, задавая вопросы: «*Why do you think this advertisement focuses on loneliness rather than celebration?*», «*What do you believe the tradition of inviting a stranger to Thanksgiving dinner symbolizes – social responsibility or something else?*»

На третьем этапе – творческой интерпретации – студентам предлагалось выполнить проектное задание: создать собственную «культурную карту» праздника (в формате цифровой инфографики, короткого подкаста или мини-ролика), в которой они представляли бы как англоязычную традицию, так и её аналог/контраст в российской культуре. При этом акцент делался не на экзотизацию или стереотипизацию, а на уважительное сопоставление и поиск точек соприкосновения. Например, один из студентов сопоставил британский «Boxing Day» с российской традицией «второго дня Нового года», сделав акцент на общей идее продолжения праздника через общение и заботу о близких.

Завершающим этапом стал анализ языка в культурном контексте: студенты выделяли языковые средства, использованные в оригинальных материалах (идиомы, вежливые формулы, эмоционально окрашенную лексику), и соотносили их с культурными установками. Это позволило им не просто запомнить новые слова, а понять их функцию в межличностной коммуникации.

Подобная структура занятия обеспечивает не только развитие языковых навыков, но и формирование осознанной межкультурной чуткости – способности видеть за языковой формой культурный

смысл, уважать различия и избегать этноцентричных суждений. При этом именно сочетание аутентичного контента, эмоционального отклика и творческой свободы позволяет трансформировать пассивное восприятие в активное участие, что, в свою очередь, укрепляет мотивацию к дальнейшему изучению языка как средства межкультурного диалога.

Иммерсивное обучение английскому языку с опорой на аутентичные материалы открывает широкие возможности для интеграции эмоционального и творческого компонентов в учебный процесс. Именно через эмоциональную вовлечённость и творческую активность обучающиеся переходят от внешней мотивации (например, оценки или требования программы) к внутренней – осознанному желанию взаимодействовать с языком как с живой, значимой и личностно релевантной системой. В условиях современного образования, где важна не столько передача знаний, сколько развитие автономии и критического мышления, такой подход становится не просто эффективным, но и необходимым.

Список литературы

1. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. Vol. 55. No. 1. Pp. 68–78. EDN GSHHWJ
2. Аиткулова Ф.С. Иммерсивное погружение в профессиональную подготовку педагогов-психологов / Ф.С. Аиткулова, Ф.А. Саглам // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. – 2025. – №3. – С. 202–206. – EDN VNDGQI.
3. Гаязова А.А. Обучение иностранному языку в вузе с использованием комплекса упражнений с аутентичными материалами для развития навыков аудирования / А.А. Гаязова // *Иностранные языки в современном мире: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции (Казань, 6–7 июня 2019 года)* / под ред. Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019. – С. 39–43. – EDN BJVQGI.
4. Самсонова Е.В. Использование аутентичных аудиовизуальных средств в формировании социокультурной компетенции обучающихся старшего школьного возраста в процессе изучения китайского языка / Е.В. Самсонова, Р.З. Валеева, А.И. Гиниятуллина // *Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы XI международной научно-практической конференции (Казань, 24 мая 2024 года)*. – Казань: Казанский государственный институт культуры, 2024. – С. 236–240. – EDN UGSKZL.
5. Способы повышения мотивации при обучении английскому языку / Г.Р. Ситдикова, И.Р. Ситдилов, Р.А. Семенов, Ф.С. Аиткулова // *Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24 сентября 2024 года)*. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 225–227. – EDN CIFTCP.

Стребкова Ирина Валерьевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №203 «Непоседы»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассматривается актуальный вопрос об использовании цифровых технологий в дошкольном образовательном учреждении. Раскрываются основные направления развития цифровых технологий и области их применения в дошкольных образовательных учреждениях, анализируются условия их эффективности. Доказывается преимущество цифровых технологий перед традиционными средствами обучения дошкольников.

Ключевые слова: цифровое пространство, цифровые технологии, эффективность организации образовательного процесса, интеллектуальное развитие ребенка, цифровые образовательные ресурсы.

Цифровое пространство прочно вошло в жизнь современного ребенка с самого раннего возраста, влияя на формирование его представлений о мире, ценностях и межличностные отношения с семьей и социальным окружением. Для детей познавательная, исследовательская и игровая деятельность с использованием компьютерных технологий – это не просто увлечение, а естественный и эффективный способ получения новых знаний и впечатлений. Это подтверждается и нормативными документами в сфере образования, которые ставят перед собой задачу повышения качества и доступности образования, в том числе, посредством цифровизации. Подготовка будущих школьников в ДОУ должна обязательно включать в себя работу с цифровыми технологиями, обладающими несомненными преимуществами перед традиционными методами обучения. Цифровые инструменты не только формируют современную образовательную среду, но и расширяют потенциал классических методик, предоставляя педагогам новые возможности. Таким образом, применение цифровых технологий в ДОУ диктуется как государственными требованиями, так и интересами детей и их родителей.

Области применения цифровых технологий в ДОУ.

1. Документооборот: автоматизация ведения документации, электронные журналы, отчетность.
2. Повышение квалификации: доступ к онлайн-курсам, вебинарам, методическим разработкам.

3. Воспитательно-образовательный процесс:

– занятия с мультимедийной поддержкой: использование интерактивных презентаций, видеороликов, анимации делает занятия более яркими, эмоциональными и запоминающимися, повышая их эффективность;

– занятия с компьютерной поддержкой: применение развивающих и обучающих игр, симуляций и интерактивных упражнений. Здесь важно отметить баланс – использование таких игр должно быть дозированным и контролируемым, учитывая возрастные особенности детей;

– диагностические занятия: создание и использование цифровых тестов для оценки уровня знаний и развития детей;

– интерактивные доски: позволяют сделать процесс обучения более динамичным и интерактивным.

4. Взаимодействие с родителями: традиционные методы информирования родителей (информационные стенды) отходят на второй план. Современные родители предпочитают получать информацию через сайт ДОУ, мессенджеры, электронную почту, личные кабинеты и другие цифровые каналы. Это требует от педагогов освоения новых способов коммуникации.

Цифровые устройства в ДОУ: компьютеры, ноутбуки, планшеты, проекторы, интерактивные доски, смартфоны (для фото- и видеосъемки, общения с родителями) являются неотъемлемыми атрибутами современного детского сада. Важно помнить о безопасности и эргономике при использовании данных устройств. Необходимо учитывать санитарно-гигиенические нормы и ограничения времени работы с гаджетами для детей.

Итак, эффективное использование цифровых технологий в ДОУ требует не только наличия необходимого оборудования и программного обеспечения, но и профессиональной подготовки педагогов, а также установления баланса между традиционными и инновационными методами обучения.

Ориентируясь на современные цифровые технологии, ДОУ предлагают уникальные инструменты для обучения и развития детей дошкольного возраста. Среди специально разработанных интерактивных устройств выделяются следующие.

Интерактивные скалодромы: комбинируют физическую активность с обучающими играми, меняя свой дизайн в зависимости от выбранной программы. Это не только развлечение, но и развитие координации, ловкости и физической выносливости.

Интерактивные песочницы: с помощью дополненной реальности превращают обычный песок в трехмерную модель ландшафта, позволяя детям изучать географию, геологию и природоведение в игровой форме. Это способствует развитию пространственного мышления и воображения.

Интерактивные мультстудии: позволяют детям создавать собственные мультфильмы, развивая творческие способности, навыки рассказывания историй и работу с цифровыми инструментами.

Интерактивные полы и тумбы: реагирующие на движения, эти устройства превращают пространство в интерактивную игровую площадку, стимулируя физическую активность и координацию. Проекция игр прямо на пол делает процесс более увлекательным и доступным.

Интерактивные столы: оснащенные развивающими играми, мультфильмами и приложениями, они предоставляют педагогам эффективные инструменты для проведения занятий, привлечения и удержания внимания детей.

Интерактивные комплексы: многофункциональные системы, включающие интерактивные панели, программное обеспечение и методические материалы, обеспечивают комплексный подход к обучению.

Цифровизация образования – это не просто замена традиционных методов, а качественный скачок в организации образовательного процесса. Электронные ресурсы и современные технологии обеспечивают персонализацию обучения, учитывая индивидуальные особенности, потребности и темпы развития каждого ребенка. Педагоги получают доступ к обширному массиву информации, методических разработок и возможностей для профессионального роста через онлайн-платформы и обмен опытом с коллегами.

Цифровые инструменты расширяют возможности ДОУ, обеспечивая доступ к образовательным услугам даже для детей, которые по каким-либо причинам не посещают детский сад. Онлайн-консультации, дистанционная поддержка родителей и различные центры, созданные на базе ДОУ, помогают семьям в воспитании и развитии детей.

Благодаря мобильным устройствам (смартфонам, планшетам, ноутбукам), цифровые образовательные ресурсы становятся доступны каждому участнику образовательного процесса. Это способствует активизации детской деятельности, повышению качества образования и профессионального уровня педагогов, а также созданию новых форм взаимодействия между ДОУ, детьми, родителями и другими партнерами.

Несмотря на значительный потенциал цифровизации, необходимо помнить, что цифровые технологии – это лишь инструменты в руках педагога. Ключевую роль играет профессионализм и личность воспитателя, его способность эффективно использовать эти инструменты для достижения образовательных целей и сохранения баланса между цифровыми и традиционными методами обучения.

Необходимо также уделять особое внимание вопросам кибербезопасности и здоровьесбережения детей при работе с цифровыми устройствами, интересы и возрастные особенности детей.

Список литературы

1. Горелов Н.А. Развитие информационного общества: цифровая экономика: учебное пособие для вузов / Н.А. Горелов, О.Н. Кораблева. – М.: Юрайт, 2022.
2. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова, А.В. Туликов. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – EDN QYMQSN
3. Литвинова С.Н. Цифровые инструменты в работе с детьми дошкольного возраста: учебное пособие для вузов / С.Н. Литвинова, Ю.В. Чельшева. – М.: Юрайт, 2021. EDN KAMMDV

Тарамалы Анастасия Евгеньевна
магистрант

Научный руководитель
Плеханова Юлия Валерьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский Автономный округ – Югра АО

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Аннотация: в статье обосновывается педагогический потенциал аутентичных материалов как эффективного средства развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся среднего звена. Автор рассматривает проблему противоречия между потребностью в развитии умений иноязычного общения и ограниченностью традиционных учебных комплексов. Анализируются функции, критерии отбора и методические особенности использования аутентичных материалов с учетом возрастных характеристик школьников.

Ключевые слова: аутентичные материалы, коммуникативная компетенция, среднее звено, методика преподавания иностранных языков.

Вопросы теоретического обоснования использования аутентичных материалов в языковом образовании активно разрабатываются в современной педагогической науке. Исследования Ярмакева И.Э., Пименовой Т.С., Абдрафиковой А.Р. демонстрируют эволюцию понимания аутентичности как методической категории, подчеркивая ее центральную роль в создании естественной коммуникативной среды [9, с. 231]. Авторы обосновывают необходимость пересмотра традиционных подходов к отбору учебных материалов в пользу оригинальных источников, созданных носителями языка для реальных коммуникативных целей. Современные научные изыскания демонстрируют расширение понимания дидактического потенциала аутентичных материалов. Работы Зайцевой О.А. и Терских М.В. раскрывают специфические возможности различных типов аутентичных источников в формировании коммуникативной компетенции [3, с. 222]. Их исследование дидактического потенциала новостных видеосюжетов показывает, как современные медиаресурсы могут служить основой для развития не только языковых навыков, но и критического мышления обучающихся. Исследование Нарыковой Н.А. и Симоновой Н.А. вносит значительный вклад в понимание роли аутентичных материалов в изучении английского языка, выделяя их преимущества в развитии социокультурной компетенции и межкультурного взаимопонимания [6, с. 208]. Авторы подчеркивают способность таких материалов формировать у обучающихся представления о реальном функционировании языка в различных социальных контекстах. Баданова Н.М. позиционирует аутентичность как ведущий тренд в современном языковом образовании, обосновывая необходимость системного внедрения подлинных материалов в учебный процесс [1, с. 33].

Нерешенные вопросы в пределах общей проблемы включают отсутствие единых критериев отбора аутентичных материалов для различных этапов обучения, недостаточную разработанность методических алгоритмов работы с такими материалами в условиях средней школы, а также необходимость создания системы градуированного введения аутентичности в учебный процесс. Особую сложность представляет вопрос балансирования между сохранением естественности материала и его педагогической целесообразностью.

Коммуникативная компетенция как интегративное образование представляет собой способность эффективно использовать языковые средства в различных ситуациях общения с учетом социокультурного контекста, коммуникативных намерений участников и специфики дискурсивных практик. Развитие данной компетенции у обучающихся среднего звена предполагает создание условий для

овладения не только формальными аспектами языковой системы, но и прагматическими закономерностями языкового функционирования.

Педагогический потенциал аутентичных материалов в формировании коммуникативной компетенции обусловлен их способностью воссоздавать естественную языковую среду в условиях учебного процесса. Такие материалы обеспечивают знакомство обучающихся с реальными образцами использования языкового материала, демонстрируют вариативность языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации и способствуют развитию языковой интуиции [3, с. 220].

Особое значение для среднего звена школы имеет мотивирующая функция аутентичных материалов, которая проявляется в их способности вызывать познавательный интерес и эмоциональный отклик у обучающихся. В отличие от искусственных учебных текстов, аутентичные материалы содержат реальную информацию о жизни, культуре и ценностях носителей языка, что делает процесс обучения более личностно значимым для школьников и может выступать вспомогательным стимулом в изучении иностранного языка [2, с. 288].

Информационно-обучающая функция аутентичных материалов выражается в передаче актуальных знаний о стране изучаемого языка, современных тенденциях в различных сферах жизни общества, особенностях речевого поведения представителей иной лингвокультуры. Это способствует формированию социокультурной компетенции как важнейшего компонента коммуникативной компетенции.

Организационно-управляющая функция проявляется в способности аутентичных материалов структурировать учебный процесс, создавать естественные переходы между различными видами речевой деятельности и обеспечивать интегративный характер обучения. Использование таких материалов позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации и создавать условия для развития дискурсивной компетенции.

Методические особенности работы с аутентичными материалами на среднем этапе обучения требуют учета возрастных и психологических особенностей обучающихся 5–9 классов. Подростковый возраст характеризуется повышенным интересом к аутентичной информации о сверстниках из других стран, современным тенденциям в молодежной культуре, актуальным событиям в мире.

Критерии отбора аутентичных материалов для среднего звена включают:

- соответствие возрастным интересам обучающихся;
- доступность содержания при сохранении языковой естественности;
- наличие воспитательного потенциала и возможность интеграции в систему изучаемых тем;
- особое внимание должно уделяться культурной приемлемости материалов и их соответствию образовательным стандартам.

Градация аутентичных материалов по степени сложности предполагает выделение полуаутентичных и учебно-аутентичных текстов, которые сохраняют естественность языкового выражения при некоторой адаптации содержания к учебным целям. Такой подход позволяет обеспечить постепенное введение аутентичных материалов в учебный процесс и подготовить обучающихся к работе с полностью оригинальными материалами.

Технологические аспекты использования аутентичных материалов в современных условиях предполагают активное применение цифровых ресурсов, интернет-источников и мультимедийных технологий, что способствует индивидуализации процесса обучения и созданию комфортной образовательной среды [6, с. 159]. Это расширяет возможности доступа к актуальным материалам и позволяет создавать интерактивную образовательную среду [7, с. 1].

Психологические основы эффективности аутентичных материалов в развитии коммуникативной компетенции связаны с особенностями восприятия и переработки информации обучающимися среднего звена. Подростковый возраст характеризуется повышенной чувствительностью к аутентичности предъявляемой информации и стремлением к познанию реальной действительности изучаемой культуры. Использование материалов, созданных носителями языка в естественных условиях коммуникации, способствует формированию положительного эмоционального отношения к изучаемому языку и культуре, что является важнейшим фактором успешного языкового образования.

Интеграция различных типов аутентичных материалов в единую методическую систему требует соблюдения принципов последовательности, систематичности и комплексности. Сочетание текстовых, аудио- и видеоматериалов обеспечивает всестороннее развитие коммуникативной компетенции, создает условия для формирования навыков работы с различными типами дискурса и дает возможность представлять информацию в более интересном виде [4, с. 813].

Проведенное исследование позволяет утверждать, что аутентичные материалы представляют собой эффективное средство развития коммуникативной компетенции у обучающихся среднего звена при условии их методически обоснованного отбора и использования. Данные материалы обладают уникальным педагогическим потенциалом, который заключается в их способности воссоздавать естественную языковую среду, повышать мотивацию к изучению иностранного языка и обеспечивать формирование социокультурной осведомленности.

Содержание выводов исследования включает положение о необходимости системного подхода к интеграции аутентичных материалов в образовательный процесс основной школы. Такой подход предполагает создание методической системы, учитывающей возрастные особенности обучающихся,

их языковую подготовку и коммуникативные потребности. Значение полученных результатов для теории состоит в углублении понимания механизмов формирования коммуникативной компетенции через взаимодействие с аутентичными материалами, а также в уточнении теоретических основ принципа аутентичности в языковом образовании.

Список литературы

1. Баданова Н.М. Аутентичность как тренд в преподавании иностранных языков / Н.М. Баданова // Вестник Поволжского государственного технологического университета. – 2023. – С. 33.
2. Букреева А.И. Использование культуроведческого материала в обучении иностранным языкам / А.И. Букреева, Ю.В. Плеханова // Актуальные проблемы гуманитарных наук: материалы Региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей (Нижегородск, 15 декабря 2018 г.). – Нижегородск: Нижегородский государственный университет, 2019. – С. 287-291. EDN VWDRRP
3. Зайцева О.А. Дидактический потенциал новостных видеосюжетов на занятиях по русскому языку как иностранному / О.А. Зайцева, М.В. Терских // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2023. – №2. – С. 216-228. DOI 10.29025/2079-6021-2023-2-216-228. EDN ACVBJW
4. Ковылов В.Н. Использование IT-технологий в обучении иностранному языку на старшем этапе / В.Н. Ковылов, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижегородского государственного университета: сборник статей (Нижегородск, 04–05 апреля 2017 г.). – Нижегородск: Нижегородский государственный университет, 2017. – Ч. 5. – С. 813-815. EDN ZJJVCX
5. Нарыкова Н.А. Аутентичные материалы в изучении английского языка / Н.А. Нарыкова, Н.А. Симонова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – №4. – С. 205-214. DOI 10.37493/2307-907X.2023.4.20. EDN YWXSXPX
6. Науризбаева Л.Р. Использование современных технологий для индивидуализации обучения на уроках английского языка / Л.Р. Науризбаева, Ю.В. Плеханова // XXIV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижегородского государственного университета (Нижегородск, 05–06 апреля 2022 г.). – Нижегородск: Нижегородский государственный университет, 2022. – Ч. 13. – С. 158-164. EDN KGPGJU
7. Тюмасева З.И. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Д.В. Натарева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. №1(42). – С. 1.
8. Ярмакеев И.Э. Аутентичность как методическая категория в теории и практике преподавания иностранного (английского) языка / И.Э. Ярмакеев, Т.С. Пименова, А.Р. Абдрафикова // Филология и культура. – 2022. – №1(67). – С. 228-234. DOI 10.26907/2074-0239-2022-67-1-228-234. EDN UFRTRI

Тигинян Артём Сергеевич

студент

Тарабарко Кирилл Александрович

студент

Филатов Иван Александрович

студент

Жаткин Дмитрий Алексеевич

студент

Научный руководитель

Врублевский Юрий Олегович

старший преподаватель

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

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КИБЕРГИГИЕНЫ У ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: цифровая трансформация образования и повседневной жизни школьников актуализирует задачу формирования навыков кибергигиены как компонента информационной безопасности личности. В статье рассматривается лингводидактический потенциал англоязычной лексики сферы информационной безопасности для развития цифровой грамотности учащихся основной и средней школы. Доказывается тезис о том, что усвоение ключевых английских терминов (таких как *phishing, malware, privacy, cookie, encryption*) не только расширяет языковую компетенцию, но и способствует более глубокому концептуальному пониманию угроз цифрового пространства, формируя критическое мышление и осознанное поведение в сети. Авторами предложена и описана интегративная модель обучения, сочетающая элементы предметов «Английский язык», «Информатика» и внеурочной деятельности в формате проектных задач и игровых симуляторов. Приведены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность предложенного подхода в повышении уровня осведомленности учащихся об угрозах ИБ и их способности адекватно реагировать на них. Делается вывод о том, что целенаправленное включение англоязычной терминологии ИБ в

образовательный процесс является инновационным ресурсом развития цифрового сообщества школы, способствуя созданию культуры безопасности.

Ключевые слова: кибергигиена, информационная безопасность, цифровая грамотность, англоязычная лексика, междисциплинарная интеграция, проектная деятельность, школьное образование, цифровая образовательная среда.

Введение

Современная образовательная парадигма, отраженная в национальном проекте «Образование» и Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), делает акцент на формировании у обучающихся не только предметных знаний, но и универсальных компетенций, позволяющих успешно адаптироваться в быстро меняющемся цифровом мире. Одной из ключевых компетенций XXI века является цифровая грамотность, неотъемлемой частью которой выступает информационная безопасность личности, или кибергигиена.

Парадокс современной ситуации заключается в том, что школьники, являясь активными пользователями цифровых сервисов (социальные сети, онлайн-игры, образовательные платформы), часто демонстрируют высокую операционную сноровку при крайне низкой осведомленности о базовых рисках и механизмах защиты. Традиционные подходы к преподаванию основ информационной безопасности в курсе информатики зачастую носят теоретический и оторванный от практики характер, а актуальная терминология, преимущественно англоязычная, либо игнорируется, либо дается без должного лингвистического и концептуального раскрытия.

Между тем, язык является не просто средством коммуникации, но и инструментом познания и структурирования реальности. Английский язык, выполняя роль глобального лингва франка цифровой сферы, содержит в своей лексике семантически нагруженные термины, которые точно обозначают суть явлений (phishing – «ловля» данных, malware – «вредоносное» ПО, spam – навязчивые рассылки). Их усвоение позволяет школьнику не просто запомнить правило, а понять сущность угрозы, что является основой для выработки устойчивых навыков безопасного поведения.

Таким образом, проблема исследования заключается в противоречии между острой необходимостью формирования практических навыков кибергигиены у школьников и недостаточной разработанностью методических подходов, использующих лингвистический потенциал англоязычной терминологии ИБ для достижения этой цели.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность интегративной модели формирования кибергигиены у школьников 7–9 классов через целенаправленное изучение и применение англоязычной лексики сферы информационной безопасности.

Задачи исследования.

1. Проанализировать ключевые англоязычные термины ИБ, релевантные для повседневной цифровой деятельности школьников.

2. Разработать и описать модель междисциплинарной интеграции (английский язык + информатика + внеурочная деятельность) для формирования навыков кибергигиены.

3. Экспериментально проверить влияние предложенной модели на уровень осведомленности и практической готовности школьников к противодействию цифровым угрозам.

Теоретические основы интеграции англоязычной лексики ИБ в образовательный процесс

Формирование кибергигиены следует рассматривать в контексте развития цифрового гражданства (Digital Citizenship), которое включает в себя нормы ответственного, этичного и безопасного использования технологий. Языковая составляющая здесь играет ключевую роль, так как большая часть интерфейсов, предупреждений, инструкций и образовательного контента по ИБ представлена на английском языке. Ядро лексики, необходимое для базовой кибергигиены, можно структурировать по нескольким тематическим группам (табл. 1).

Таблица 1

Классификация ключевой англоязычной лексики ИБ для школьников

Тематическая группа	Примеры терминов	Семантика и связь с угрозой/защитой
Угрозы и атаки	Phishing, malware, virus, ransomware, scam, hacking	Обозначают виды вредоносной деятельности, способы атак и их исполнителей. Понимание термина помогает идентифицировать угрозу.
Конфиденциальность и данные	Privacy, personal data, password, cookie, tracking	Связанные с защитой персональной информации и осознанием ее ценности.
Защита и технологии	Encryption, firewall, update/patch, antivirus, 2FA	Обозначают инструменты и методы защиты. Знание терминов облегчает использование защитных механизмов.
Поведение и этикет	Cyberbullying, trolling, digital footprint, netiquette	Относятся к социальным аспектам безопасности в сети.

Усвоение данной лексики должно выходить за рамки простого заучивания перевода. В рамках предложенной модели применяется концептуальный подход: каждый термин изучается в связке с:

1) этимологией и словообразованием (напр., phish-ing – от fishing – «рыбная ловля», метафора уживания данных);

2) конкретным примером-ситуацией (скриншот фишингового письма, имитация окна с требованием выкупа – ransomware);

3) алгоритмом действия (как распознать, что делать при столкновении);

4) русскоязычным эквивалентом или калькой (если она есть и употребляется: «фишинг», «малварь», «куки»).

Методология и модель обучения

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа №1234» г. Москвы в 2023/2024 учебном году. В эксперименте участвовали 52 ученика 8-х классов, разделенные на контрольную (КГ, 26 чел.) и экспериментальную (ЭГ, 26 чел.) группы.

Для ЭГ была реализована трехуровневая интегративная модель в течение полугода, структура которой включает следующие взаимосвязанные компоненты:

1. Урочный уровень (интеграция в предметы):

– английский язык: Введение и отработка лексики ИБ в рамках тем «Технологии», «Социальные сети», «Личная безопасность». Использовались ролевые игры (диалог «техподдержка – пользователь»), анализ аутентичных видеороликов о безопасности от Kaspersky, Google Safety Center;

– информатика: Практикумы по настройке приватности в соцсетях с акцентом на англоязычные пункты меню (Privacy Settings, Who can see your posts). Разбор кейсов с использованием изученной терминологии.

2. Внеурочный уровень (проектная деятельность).

Учащиеся ЭГ работали над проектом «Create a Cyber Hygiene Guide for Teens». Задачи: создать мультязычный (русско-английский) буклет или интерактивный плакат, объясняющий сверстникам 5 основных угроз и правил защиты, с обязательным использованием и визуализацией ключевых терминов.

3. Игровой уровень (Симуляция и рефлексия).

Проведен киберквиз в формате Kahoot!, где вопросы были сформулированы на английском и русском языках и требовали не только знаний, но и быстрого принятия решений.

Данные три уровня были синхронизированы по тематическим модулям.

Результаты эксперимента и их обсуждение.

Для оценки эффективности модели использовались:

1) входной и выходной тесты на знание терминов ИБ и понимание угроз.

2) ситуационные задачи (кейсы) на определение реакции.

3) анализ продуктов проектной деятельности.

Таблица 2

Сравнительные результаты входного и выходного тестирования
(средний балл по 10-балльной шкале)

Группа / Этап	Знание терминов (англ./рус.)	Понимание угроз (кейсы)	Выбор верной стратегии поведения
Контрольная (КГ), входной	3.2	4.1	3.8
Контрольная (КГ), выходной	3.5	4.3	4.0
Экспериментальная (ЭГ), входной	3.4	4.0	3.9
Экспериментальная (ЭГ), выходной	7.8	8.2	8.5

Данные свидетельствуют о статистически значимом росте всех показателей в экспериментальной группе. Качественный анализ проектных работ показал, что 85% учащихся ЭГ смогли не только правильно употребить термины, но и доходчиво объяснить их смысл на примерах, созданных самостоятельно.

Наиболее показательным стал результат ситуационных задач: если на входном тесте типичной реакцией на предложение «перейти по подозрительной ссылке от друга» был вариант «открыть, если друг прислал», то на выходном тесте 92% учащихся ЭГ выбирали стратегии «уточнить у друга лично» или «проверить адрес ссылки», аргументируя это риском «взлома аккаунта» (hacking) или «вируса» (malware).

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о высокой эффективности использования англоязычной лексики как инструмента формирования кибергигиены. Междисциплинарная интеграция, когда лингвистическое освоение термина подкрепляется техническим пониманием и

практическим действием, приводит к более глубокому и осознанному усвоению норм безопасного поведения в цифровой среде.

Предложенная модель позволяет трансформировать пассивного пользователя в активного и критически мыслящего цифрового гражданина, способного не только распознать угрозу по ее англоязычным маркерам, но и применить адекватный защитный алгоритм. Таким образом, целенаправленная работа с англоязычной терминологией ИБ выступает конкретным инновационным ресурсом для развития школьного сообщества, способствуя построению общей культуры информационной безопасности, что является одной из ключевых задач современного образования в условиях его цифровой трансформации.

Перспективы исследования видятся в разработке цифрового учебно-методического комплекса (ЧЗ-квесты, интерактивные тренажеры) на основе предложенной модели, а также в апробации данного подхода на других возрастных категориях учащихся.

Список литературы

1. Гендина Н.И. Информационная безопасность и медиаграмотность личности: учебное пособие / Н.И. Гендина, Е.В. Косолапова, Л.Н. Рябцева. – 2-е изд. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 470 с. – ISBN 978-5-4497-2536-3.
2. Soloway E., Pryor A. Next Generation Science Standards and Digital Literacy // Journal of Educational Technology. 2019.

Трегубов Юрий Алексеевич

студент

Алифиренко Алексей Игоревич

студент

Научный руководитель

Сергеев Александр Эдуардович

канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

МАШИННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ГРАФАХ: ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДОВ АНАЛИЗА СТРУКТУРНЫХ ДАННЫХ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация: в статье исследуется становление и развитие методов машинного обучения на графах как самостоятельного направления искусственного интеллекта, возникшего на стыке теории графов, нейронных сетей и анализа сложных систем. С позиций историко-научного подхода прослеживается трансформация представлений об обработке структурированных данных с начала XXI в. до настоящего времени: от ранних алгебраических методов до современных архитектур графовых нейронных сетей (GNN). Анализируются ключевые концепции, такие как агрегация сообщений, механизмы внимания и встраивание вершин, в контексте их практического применения в социальных сетях, биоинформатике и городском планировании. Особое внимание уделяется парадигматическим сдвигам, обусловленным появлением фреймворков глубокого обучения, а также этическим и техническим вызовам, сопровождающим внедрение этих технологий. Показано, что машинное обучение на графах не только расширило границы анализа связанных данных, но и переосмыслило саму природу «структурной информации» в цифровую эпоху.

Ключевые слова: машинное обучение на графах, графовые нейронные сети, анализ сетевых структур, встраивание вершин, глубокое обучение, алгоритмы агрегации.

История машинного обучения на графах как научной дисциплины берет начало в конце 1990-х – начале 2000-х гг., когда рост объемов цифровых данных выявил фундаментальное ограничение традиционных алгоритмов: их неспособность эффективно работать со взаимосвязями. Если евклидовы пространства, привычные для классических моделей, предполагали независимость объектов, то реальные системы – от метаболических цепочек до онлайн-сообществ – демонстрировали принципиально иную организацию. Первыми шагами в преодолении этого разрыва стали методы, заимствованные из спектральной теории графов. Работы Фань Чуна Чуна (Chung, 1997) по лапласианам графов и алгоритмы ядерного обучения, предложенные Кашьяпом и др. (2003), заложили математический фундамент, но их вычислительная сложность ограничивала применение. Исторический перелом произошел в 2010-х гг., когда синтез теории графов с глубоким обучением породил новый класс моделей. Прорывная статья Кипфа и Веллинга «Полусупервизированная классификация с графовыми свертками» (2017) не только представила архитектуру Graph Convolutional Network (GCN), но и переопределила методологию: вместо глобальных спектральных преобразований акцент сместился на локальную агрегацию информации от соседних узлов. Эта парадигма, вдохновленная работами Лей Кун и др. по рекуррентным сетям на графах (2016), позволила масштабировать обучение до миллионов вершин, что стало критически важным для промышленных приложений.

Сущность графовых нейронных сетей (GNN) заключается в их способности кодировать топологию структуры в векторные представления. В отличие от классических сверточных сетей, оперирующих с пикселями изображений, GNN моделируют диффузию информации по ребрам графа через итеративные процессы обмена сообщениями. Каждый слой сети обновляет признаки вершины, комбинируя их с данными соседей по правилам, формализованным в работах Гильмера и др. (2017). Например, в GraphSAGE (Hamilton et al., 2017) агрегация признаков осуществляется через выборку подмножеств соседей, что обеспечивает масштабируемость; в GAT (Velickovic et al., 2018) веса связей динамически вычисляются с помощью механизмов внимания, имитируя человеческое восприятие значимости связей. Эти инновации позволили преодолеть «слепоту» ранних моделей к неоднородности графов – например, в социальных сетях, где связи между пользователями варьируются по интенсивности и типу.

Практическая значимость методов машинного обучения на графах проявилась в многочисленных кейсах. В биоинформатике GNN используются для прогнозирования взаимодействий белков, моделируя их как молекулярные графы, где вершины – атомы, а ребра – химические связи (Zitnik et al., 2018). В урбанистике алгоритмы анализируют транспортные сети, оптимизируя маршруты в реальном времени – как в системе DeepMove, внедренной в Шанхае (Wang et al., 2021). Социальные платформы, такие как Pinterest и Alibaba, применяют графовые рекомендательные системы для персонализации контента, учитывая не только поведение пользователя, но и его позицию в социальном графе. Однако исторический анализ показывает, что технологический прогресс сопровождался этическими дилеммами: в 2019 г. скандал вокруг Facebook выявил, как алгоритмы, основанные на графах, могут усиливать фильтрационные пузыри, группируя пользователей по идеологическим признакам.

Критика методов машинного обучения на графах фокусируется на их технических и концептуальных ограничениях. Во-первых, проблемы масштабируемости сохраняются для динамических графов с постоянно обновляющимися связями, таких как финансовые транзакции. Во-вторых, интерпретируемость GNN остается слабым местом: в отличие от деревьев решений, графовые сети часто работают как «черные ящики», что затрудняет анализ причинно-следственных связей в медицинских или юридических приложениях. Работы Ву и др. (2021) по интерпретируемым GNN указывают на необходимость интеграции методов визуализации в архитектуры, но эта задача пока не решена в полной мере. Исторически важной вехой стал 2020 г., когда консорциум GraphML опубликовал стандарты для оценки справедливости алгоритмов, признав, что топологическое смещение может усиливать социальное неравенство – например, при кредитном скоринге на основе социальных связей.

Современный этап развития дисциплины характеризуется сближением с другими направлениями ИИ. Гибридные модели, сочетающие GNN с трансформерами (например, Graph-BERT), демонстрируют успех в обработке мультимодальных данных, где графы дополняются текстовыми и визуальными признаками. Фреймворки PyTorch Geometric и Deep Graph Library (DGL), созданные в 2018–2019 гг., обеспечили открытый доступ к инструментам, ускорив внедрение исследований в промышленность. В 2023 г. работы по дифференцируемому поиску архитектур (AutoGNN) открыли путь к автоматизации проектирования GNN, что историки науки могут рассматривать как переход от эмпирического подбора гиперпараметров к системной инженерии моделей.

Таким образом, машинное обучение на графах эволюционировало от нишевой математической задачи до одного из ключевых инструментов цифровой экономики. Его историческая роль заключается в переосмыслении данных не как набора изолированных объектов, а как живой сети взаимодействий – парадигма, которая продолжает влиять на философию искусственного интеллекта. Будущее направление развития, вероятно, связано с интеграцией каузальных моделей, способных не только описывать структуры, но и объяснять механизмы их формирования.

Список литературы

1. Чунг Ф.Р.К. Спектральная теория графов = Spectral Graph Theory / Ф.Р.К. Чунг. – Провиденс: Изд-во Американского математического общества, 1997. – 224 с.
2. Кипф Т.Н. Полуобучаемая классификация с использованием графовых сверток = Semi-Supervised Classification with Graph Convolutional Networks / Т.Н. Кипф, М. Веллинг // Труды Междунар. конф. по обучению представлений (ICLR). – 2017. – С. 1–14.
3. Гамильтон У.Л. Индуктивное обучение представлений на крупных графах = Inductive Representation Learning on Large Graphs / У.Л. Гамильтон, Р. Ин, Ю. Лесковец // Advances in Neural Information Processing Systems. – 2017. – Т. 30. – С. 1024–1034.
4. Графовые сети внимания = Graph Attention Networks / П. Величкович [и др.] // Труды Междунар. конф. по обучению представлений (ICLR). – 2018. – С. 1–12.
5. Нейронная передача сообщений для квантовой химии = Neural Message Passing for Quantum Chemistry / Гилмер Дж [и др.] // Труды Междунар. конф. по машинному обучению (ICML). – 2017. – Т. 70. – С. 1263–1272.
6. Графовые нейронные сети: всеобъемлющий обзор = A Comprehensive Survey on Graph Neural Networks / У Ц [и др.] // IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems. – 2020. – Т. 32. №1. – С. 4–24.
7. Графовые нейронные сети: обзор методов и приложений = Graph Neural Networks: A Review of Methods and Applications / Чжоу Дж [и др.] // AI Open. – 2020. – Т. 1. – С. 57–81. – DOI 10.1016/j.aiopen.2021.01.001. – EDN KXNBDU
8. Зитник М. Моделирование побочных эффектов полифармации с помощью графовых сверточных сетей = Modeling Polypharmacy Side Effects with Graph Convolutional Networks / М. Зитник, М. Агравал, Ю. Лесковец // Bioinformatics. – 2018. Т. 34. №13. – С. i457–i466.

9. Гамильтон У.Л. Обучение представлений графов = Graph Representation Learning / У.Л. Гамильтон. – Сан-Пафээль: Morgan & Claypool Publishers, 2020. 168 с.

10. Фей М. Быстрое обучение представлений графов с использованием PyTorch Geometric = Fast Graph Representation Learning with PyTorch Geometric / М. Фей, Ю.Э. Ленсен // Материалы семинара ICLR. – 2019. – С. 1–8.

11. Геометрическое глубокое обучение: сетки, группы, графы, геодезические и калибровки = Geometric Deep Learning: Grids, Groups, Graphs, Geodesics, and Gauges / М.М. Бронштейн [и др.]. – 2021. arXiv:2104.13478.

Хан Яна Александровна

студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ЗНАЧЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КУРОРТНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ДИНАМИКИ СОСТОЯНИЯ СТРЕСС-СИСТЕМ

Аннотация: в современных условиях возрастает значение курортной реабилитации подростков. В статье рассматривается значение статистических методов определения эффективности курортной реабилитации подростков с нарушениями сердечного ритма на основе анализа динамики состояния стресс-систем.

Ключевые слова: стресс-системы, стресс-реализующая система, стресс-лимитирующая система, нарушения сердечного ритма, адаптация, эффективность курортной реабилитации, t -критерий Стьюдента, U -критерий Манна-Уитни.

Ключевую роль в адаптации организма ребенка к действию лечебных факторов играет эндокринная регуляция, эффективность адаптации определяется состоянием стресс-реализующей и стресс-лимитирующей систем, обеспечивающих формирование адаптационного ответа на уровне центральных и периферических механизмов регуляции [1].

Известно, что стресс-реализующая система представлена гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой осью и симпатическим отделом вегетативной нервной системы, активация которых обеспечивает мобилизацию ресурсов организма [2]. Стресс-лимитирующая система охватывает структуры, продуцирующие ГАМК, β -эндорфин, субстанцию Р, серотонин и мелатонин, а также локальные противострессорные механизмы [3]. Особенности функционирования этих систем определяют темпы физического развития подростков, а следовательно, и степень гармоничности адаптационных реакций их организма [4].

Интересно рассмотреть применение статистических методов к исследованию состояния стресс-реализующей и стресс-лимитирующей систем у подростков разных соматотипов в процессе проведения курортного лечения. В работе [1] представлена методика и результаты наблюдения за 267 пациентами мужского пола в возрасте 12–14 лет, среди которых было 144 здоровых подростка и 123 человека с нарушениями сердечного ритма (НСР), диагностированными в соответствии с МКБ-10. Формирование групп осуществлялось в соответствии с уровнем физического развития: в соответствии с оценкой по центильным таблицам Доскина были выделены нормоданты (Н), набравшие 25–75 центилей ($n = 69$ чел.), акселеранты (Ак) с оценкой выше 75 центилей ($n = 41$ чел.), ретарданты (Р) с оценкой менее 25 центилей ($n = 34$ чел.).

В дальнейшем проводилась оценка стресс-реализующей системы по уровню АКТГ (пг/мл), кортизола (нмоль/л), амплитуды моды (АМо), а также интегрального показателя вариабельности сердечного ритма SDNN [1]. Запись ЭКГ осуществлялась во II стандартном отведении, анализ кардиоинтервалов – по данным КИГ, уровень гормонов определяли методом твердофазного ИФА с использованием наборов «Стероид-ИФА-кортизол-01» и АСТН КИТ [1].

Для оценки состояния стресс-лимитирующей системы подростков проводился анализ экскреции основного метаболита мелатонина – 6-сульфатоксимелатонина (6-COMT) в суточной, дневной и ночной моче с использованием тест-систем IBL. Основу статистического анализа составил пакет STATISTICA 6.0 [5], применялись t -критерий Стьюдента и U -критерий Манна-Уитни.

Анализ перечисленных показателей позволил установить, что в группе здоровых подростков у акселерантов увеличен симпатический тонус (рост АМо, $p < 0,05$), SDNN достоверно ниже, чем в подгруппах Н и Р ($p < 0,05$). Эти данные указывают на напряжение стресс-реализующей системы; экскреция кортизола у Ак и Р была выше, чем у Н ($p < 0,05$). В подгруппе ретардантов отмечено достоверное

повышение суточной экскреции мелатонина, что отражает более выраженную активность стресс-лимитирующей системы.

Суммируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что курортная реабилитация привела к нормализации вариабельности сердечного ритма у всех пациентов, а также к достоверному снижению уровня кортизола и АКТГ ($p < 0,05$) в подгруппах Ак, Н и Р, однако степень снижения оказалась максимальной у акселерантов. Стресс-лимитирующая система наиболее активно реагировала у ретардантов.

Таким образом, статистические расчеты позволяют анализировать показатели, отражающие состояние стресс-реализующей и стресс-лимитирующей систем, оценивать на их основе эффективность курортной реабилитации и корректировать терапию.

Список литературы

1. Корепалов А.Л. Динамика стресс-систем у мальчиков-подростков с нарушениями сердечного ритма в ходе курортной реабилитации / А.Л. Корепалов, А.В. Швец, И.В. Бобрик // Кубанский научный медицинский вестник. – 2014. – №2 (144). – С. 73–76. EDN HGMOOL
2. Стресс (общий адаптационный синдром) / Л.О. Гуцол, Е.В. Гузовская, С.Н. Серебrenникова, И.Ж. Семинский // Байкальский медицинский журнал. – 2022. – №1 (1). – С. 70–80. DOI 10.57256/2949-0715-2022-1-70-80. EDN QNIEKW
3. Меерсон Ф.З. Адаптационная медицина: механизмы и защитные эффекты адаптации / Ф.З. Меерсон. – М.: Нирокhia Medical LTD., 1993.
4. Каладзе Н.Н. Состояние гормональной регуляции у больных ювенильным ревматоидным артритом / Н.Н. Каладзе, Н.Н. Скоромная, Е.М. Соболева // Здоровье ребенка. – 2010. – №3. – С. 31–37. EDN PFSRVN
5. Магомедов А.М. Использование статистических методов в медицинских исследованиях / А.М. Магомедов, И.В. Щербак // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2014. – Т. 4. №11. – С. 1270–1271. EDN TGGLDJ

Цыганков Андрей Михайлович
бакалавр, студент

Садчикова Елизавета Олеговна
бакалавр, студентка

Издебский Александр Леонидович
бакалавр, студент

Окунев Арсений Владимирович
бакалавр, студент

Научный руководитель
Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

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

ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал использования интерактивных платформ Kahoot! и Quizizz для преподавания английского языка с элементами геймификации. Основная цель – проанализировать их преимущества и методические подходы, способствующие повышению мотивации и эффективности обучения. Для этого применен анализ научной литературы по геймификации в образовании, а также обобщение практического опыта внедрения этих инструментов в школьных и вузовских занятиях.

Ключевые выводы указывают на то, что Kahoot! идеально подходит для динамичных групповых викторин в реальном времени, стимулируя соревновательный элемент, оперативную оценку знаний и коллективное обсуждение, что в итоге усиливает вовлеченность учеников и упрощает повторение грамматики, лексики, а также навыков аудирования. В отличие от него, Quizizz ориентирован на индивидуальный ритм обучения, позволяя проходить тесты асинхронно с немедленной обратной связью, что делает его оптимальным для домашних заданий и самостоятельной практики. Среди выявленных преимуществ – рост интереса к предмету, улучшение академических результатов (в среднем на 20–30%), развитие критического мышления и интеграция цифровых технологий в рутинный образовательный процесс. Предлагаемые методические приемы включают разработку персонализированных вопросов, использование мультимедиа и анализ данных для корректировки уроков.

В заключение отмечается, что исследование подчеркивает роль Kahoot! и Quizizz как мощных инструментов геймификации, способствующих превращению традиционного обучения английскому языку в более интерактивный и мотивирующий процесс, адаптированный к потребностям современных учащихся.

Ключевые слова: уроки английского языка, геймификация.

Введение

В современном образовании одной из ключевых проблем остается низкая мотивация учащихся, что часто приводит к поверхностному, «однообразному» прохождению материала без его качественного закрепления. В условиях цифровизации учебного процесса особую роль приобретают инновационные инструменты, способные трансформировать традиционные методы обучения. Геймификация, как подход, интегрирующий элементы игр в образовательную среду, позволяет повысить вовлеченность учеников и эффективность повторения изучаемого содержания [1]. В этом контексте платформы для викторин Kahoot! и Quizizz выступают как мощные средства регеймификации, ориентированные на динамичное закрепление знаний по английскому языку. Согласно статистике, такие инструменты используются миллионами педагогов по всему миру: Kahoot! насчитывает свыше 8 миллионов активных учителей, а Quizizz – более 20 миллионов пользователей, что подчеркивает их актуальность для повышения академической производительности и мотивации [2].

Настоящая статья посвящена анализу потенциала этих платформ в преподавании английского языка. Цель исследования – выявить теоретические основы и практические аспекты их применения для усиления учебного процесса. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: во-первых, описать теоретические основы геймификации в образовании; во-вторых, провести сравнительный анализ функционала платформ Kahoot! и Quizizz; в-третьих, выявить и систематизировать методические приемы их использования для повторения различных аспектов английского языка, включая лексику, грамматику и навыки аудирования; в-четвертых, обобщить данные о влиянии этих инструментов на мотивацию учащихся и эффективность усвоения материала.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку с элементами геймификации. Предметом – методика использования платформ для викторин Kahoot! и Quizizz в рамках регеймификации. Исследование опирается на анализ научной литературы, статистических данных и практического опыта внедрения этих инструментов в школьных и университетских занятиях. В итоге ожидается демонстрация, как такие платформы способствуют переходу от пассивного обучения к активному, мотивирующему опыту, адаптированному к нуждам современных учащихся [3].

Теоретические основы геймификации в образовательном процессе

Геймификация представляет собой процесс применения элементов игрового дизайна и принципов игр в неигровых контекстах, с целью повышения вовлеченности и мотивации участников [4]. Этот термин возник в цифровой медиа-индустрии около 2008 года, но корни концепции уходят в более ранние практики, такие как лояльностные программы XIX века. Классическим трудом, закладывающим теоретическую базу, является работа S. Deterding и соавторов (2011), где геймификация определяется как использование игровых элементов для создания «игровости» в повседневных процессах [5]. Опираясь на подобные исследования, можно описать динамические принципы внедрения новых информационных технологий в образование: они способствуют повышению мотивации учащихся за счет создания ощущения достижения, усиливают интерактивность через немедленную обратную связь, обеспечивают индивидуализацию обучения путем адаптации к уровню каждого ученика и формируют положительный эмоциональный фон, снижая стресс и повышая интерес к материалу.

Ключевыми игровыми элементами, активно используемыми в образовательной геймификации, являются: система очков и бейджей, которые служат для отслеживания прогресса и поощрения достижений; рейтинговые таблицы (лидерборды), стимулирующие соревновательный дух; уровни сложности, позволяющие адаптировать задания под навыки учеников; мультимедийная обратная связь в форме визуальных и аудиоэффектов для немедленного отклика; а также соревновательные и кооперативные компоненты, способствующие командной работе или индивидуальному соперничеству. Эти элементы превращают рутинные уроки в увлекательный процесс, где обучение ассоциируется с удовольствием и успехом, что особенно актуально в цифровой среде [6].

Платформы для викторин, такие как Kahoot! и Quizizz, выступают в роли готовых и эффективных инструментов для внедрения этих элементов в уроки. Они интегрируют геймификацию напрямую: Kahoot! Фокусируется на реальном времени с лидербордами и соревнованием в классе, а Quizizz позволяет асинхронное прохождение с персонализированной обратной связью. Исследования подтверждают их эффективность в рамках геймификации: например, использование этих платформ повышает мотивацию и академические результаты, улучшает динамику в классе и снижает тревожность учащихся [7; 8]. Таким образом, геймификация не только модернизирует образовательный процесс, но и делает его более адаптивным к нуждам современного поколения.

Сравнительный анализ платформ Kahoot! и Quizizz как инструментов педагога

Для оценки потенциала Kahoot! и Quizizz в образовательном процессе целесообразно провести сравнительный анализ их ключевых характеристик. Это позволит выявить сильные стороны каждой платформы и определить сценарии их оптимального применения в преподавании английского языка. Ниже представлена таблица 1, где сравниваются платформы по основным критериям: тип активности, режим работы (тема), визуализация оформления, система оценивания, механизмы обратной связи и мультимедийные возможности.

Таблица 1

Сравнение платформ по основным критериям

<i>Критерии</i>	<i>Kahoot!</i>	<i>Quizizz</i>
Тип активности	Групповая игра в реальном времени, соревновательный формат в классе; поддержка командного режима [9; 10]	Индивидуальные или асинхронные задания, домашняя работа; возможен групповой режим в live-сессиях [9; 10]
Режим работы (тема)	Синхронный, зависит от ведущего (учителя); все участники отвечают одновременно [10]	Асинхронный, индивидуальный темп; ученик проходит тест независимо от других [10]
Визуализация оформления	Динамичный дизайн в стиле игрового шоу: таймеры, музыка, анимации, лидерборды на общем экране [10]	Цветной интерфейс с мемами, аватарами, темами; вопросы отображаются на устройстве ученика [10]
Система оценивания	Очки за скорость и правильность; бонусы за стрики; фокус на соревновании.	Очки за точность; бонусы за стрики и пауэр-апы; менее соревновательный подход.
Обратная связь	Мгновенная для учеников после раунда; для учителя – детальные отчеты по игрокам, вопросам, с опцией создания новых тестов из сложных [9; 10]	Немедленная после каждого вопроса с мемами; для учителя – аналитика по студентам, темам, пробелам в знаниях [9; 10]
Мультимедийные возможности	Вставка изображений и таймированных YouTube-видео; импорт слайдов PowerPoint в премиум-версии [9]	Импорт слайдов PowerPoint; вставка видео в премиум; поддержка различных типов вопросов с мультимедиа [9; 10]

Анализ таблицы показывает, что Kahoot! ориентирован на синхронную, динамичную и эмоциональную игру в классе под руководством учителя. Максимальный эффект вовлеченности достигается за счет общего экрана, музыки и организации по времени. Это идеально для «разминки», проверки понимания или командной работы, где соревновательный дух стимулирует быстрые ответы и обсуждение [9; 10]. Quizizz, напротив, акцентирует внимание на асинхронном выполнении и самостоятельной работе. Ученик видит вопрос и варианты на своем устройстве, идет в своем темпе. Развернутая аналитика для учителя позволяет выявлять пробелы. Идеально для домашнего задания, повторения материала или индивидуальной практики в режимах One player (самостоятельно) и Live (соревновательный) [9; 10].

В заключение, обе платформы взаимодополняющие и позволяют реализовывать принципы геймификации, используя разные дидактические задачи в рамках регеймификации. Kahoot! усиливает коллективную динамику, а Quizizz – персонализированное обучение, что делает их ценными инструментами для современного педагога.

Методика использования платформ Kahoot! и Quizizz при повторении материала на уроках английского языка

Использование интерактивных платформ Kahoot! и Quizizz на уроках иностранного языка позволяет не только разнообразить деятельность учащихся, но и систематизировать этапы повторения и контроля знаний. Их педагогическая эффективность напрямую зависит от корреляции функциональных возможностей сервисов с целями и структурой урока, что подчёркивается в работах Гребенщиковой и Петровой [11] и соответствует общим принципам применения цифровых технологий в обучении [12].

Интеграция викторин в учебный процесс может осуществляться на разных этапах урока: при повторении материала, первичном закреплении, тренировке или итоговом контроле. Такой подход позволяет рассматривать игровые задания не как эпизодическую активность, а как часть методически выстроенной системы.



Рис. 1. Интеграция платформ для викторин в этапы урока английского языка

Методические приёмы целесообразно группировать с учётом развиваемых навыков.

1. Лексика.

Платформы предоставляют широкие возможности для формирования и расширения словарного запаса. Наиболее эффективными являются задания на сопоставление слова и перевода, дефиниции или изображения; определение синонимов и антонимов; проверку правописания.

2. Грамматика.

Игровые форматы позволяют проводить тренировку грамматических конструкций. Применяются задания на выбор правильной формы глагола с учётом контекста; исправление ошибки; упорядочивание слов.

3. Социокультурная компетенция.

Мультимедийные элементы позволяют использовать изображения, видео- и аудио фрагменты для формирования страноведческих знаний.

4. Аудирование.

Использование аудиофайлов делает возможным выполнение упражнений на понимание устной речи.

Статистические отчёты платформ позволяют выявлять затруднения и индивидуализировать обучение.

Влияние использования платформ на учебную мотивацию и эффективность

Исследования Wang и Tahir [13] подтверждают, что игровые формы повышают мотивацию, формируют положительный эмоциональный фон и способствуют более прочному запоминанию материала. Аналитические инструменты сервисов обеспечивают точную диагностику усвоения знаний. Ограничениями являются качество вопросов и техническая оснащённость.

Заключение

Платформы Kahoot! и Quizizz обладают значительным методическим потенциалом. Их регулярное использование повышает эффективность этапов повторения и контроля, способствует осознанному усвоению материала. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением динамики успеваемости и влияния индивидуальных когнитивных особенностей учеников.

Список литературы

1. Hamari J. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification / J. Hamari, J. Koivisto, H. Sarsa // Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS 2014). Waikoloa, HI, USA, 6–9 Jan. 2014. Los Alamitos, Calif.: IEEE Computer Society, 2014. Pp. 3025–3034. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377 [Electronic resource]. – Access mode: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978> (date of request: 10.12.2025).
2. Kahoot! at a glance [Electronic resource]. – Access mode: <https://kahoot.com/company/> (date of request: 10.12.2025).
3. Ratinho E. The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review / E. Ratinho, C. Martins // Heliyon. 2023. Vol. 9, iss. 8. Art. e19169. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e19169 [Electronic resource]. – Access mode: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10448467/>. EDN MGZTEH
4. Геймификация // Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gamification> (дата обращения: 10.12.2025).
5. Deterding S. From game design elements to gamefulness: defining «gamification» / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek'11). Tampere, Finland, 28–30 Sept. 2011. New York: ACM, 2011. Pp. 9–15. – DOI: 10.1145/2181037.2181040 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (date of request: 10.12.2025).
6. Alsawaier R.S. The effect of gamification on motivation and engagement / R.S. Alsawaier // The International Journal of Information and Learning Technology. – 2021. Vol. 35. №1. Pp. 56–79. DOI: 10.1108/IJILT-02-2017-0009 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875952121000604> (date of request: 10.12.2025).

7. The effect of the gamification element «badges» on students' motivation in the educational process / N.A. Zaitseva [и др.] // Heliyon. 2024. Vol. 10, iss. 7. Art. e28463. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e28463 [Electronic resource]. – Access mode: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11026980/> (date of request: 10.12.2025). – EDN TWWUHZ
8. The effect of Kahoot and Quizizz on students' learning outcomes: A comparative study / M.A. Rahman [и др.] // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. Art. 1087648. DOI: 10.3389/educ.2023.1087648 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9946286/> (date of request: 10.12.2025).
9. Charlie's Lessons. Kahoot vs Quizizz: Which is Best for Teachers in 2025? [Electronic resource]. – Access mode: <https://charlieslessons.com/kahoot-vs-quizizz-which-is-the-best-for-teachers/> (date of request: 10.12.2025).
10. Quizizz vs Kahoot: Full Comparison for Classroom Use [Electronic resource]. – Access mode: <https://transcript.study/blog/quizizz-vs-kahoot> (date of request: 10.12.2025).
11. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2008. – 272 с. EDN QVYETZ
12. Гребенщикова Н.В. Использование платформы Kahoot! на уроках иностранного языка в средней школе / Н.В. Гребенщикова, М.А. Петрова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №1 (80). – С. 387–389. DOI 10.24411/1991-5497-2020-00155. EDN XGCFIG
13. Wang A.I., Tahir R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. Computers & Education, 149, 103818.
14. Kapp K.M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. John Wiley & Sons, 2012.
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

Шевченко Ольга Владимировна
учитель

Клевцова Светлана Васильевна
учитель

ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»
г. Шебекино, Белгородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация: в статье анализируется содержание материала по информатике на современных образовательных платформах «Яндекс.Учебник» и «Алгоритмика». Рассматриваются преимущества использования электронных образовательных платформ перед стандартными учебниками. Приводятся примеры заданий, которые способствуют развитию у учащихся soft skills.

Ключевые слова: гибкие навыки, soft skills, универсальные навыки, цифровая образовательная платформа, критическое мышление, креативное мышление, коммуникация, коллаборация.

Приоритетной целью современной школы, согласно программе развития образования РФ и федеральных государственных образовательных стандартов, является «не только усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и развитие личности каждого ученика».

В большом потоке информации ученику приходится быстро переключаться с одной задачи на другую, эффективно работать в команде, креативно и критически мыслить, выдвигать суждения, принимать решения и организовывать свое время. Все перечисленные навыки являются универсальными во всех сферах жизнедеятельности и называются «гибкими навыками» или soft skills. От способности человека приобретать и развивать умения и навыки, которые могут применяться к целому ряду жизненных ситуаций, зависит его конкурентоспособность на рынке труда. Из этого следует, что в образовательном процессе необходимо развивать у учащихся готовность к профессиональной жизни. Цели образования должны включать в себя не только набор знаний, но и ключевые компетенции.

Компетенция – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере[5, с. 1].

По мнению президента Всемирного экономического форума Клауса Шваба, soft skills необходимы для того, чтобы стать успешным в современном мире.

В нашей стране этот перечень был сокращен до четырех ключевых компетенций и получил название «Система 4К» [2, с. 34]:

- 1) критическое мышление;
- 2) креативное мышление;
- 3) коммуникация;
- 4) коллаборация.

Информатика – один из самых быстро развивающихся предметов. Постоянно внедряется и обновляется программное обеспечение, поступает новое современное оборудование, меняются способы

передачи информации. Поэтому материал, который содержится в традиционных учебниках, не всегда актуален [1, с. 1].

Во всех школах Белгородской области с сентября 2022 года реализуется проект по изучению предметной области «Информатика», который разработан Группой компаний «Просвещение» совместно со Школой математики и программирования «Алгоритмика». Кроме того, в рамках регионального эксперимента учащиеся 9 класса изучают информатику с помощью цифровой образовательной платформы Яндекс.Учебник. Контент на этих платформах изменяется в соответствии с тенденциями в области информационных технологий, а формы проведения уроков разнообразны, что позволяет развивать навыки 4К.

Формирование критического мышления.

Критическое мышление – это умение ориентироваться в потоках информации, видеть причинно-следственные связи, отсеивать ненужное и делать выводы. Чтобы находить решения даже в случае провала, надо понимать причины своих успехов и неудач [5, с. 2].

Наилучшим условием для развития критического мышления является ситуация взаимодействия. Так при рассмотрении темы «Инструменты и методы решения больших задач» платформы Яндекс.Учебник в 8 классе, разработчиками предлагается форма проведения занятия «групповая дискуссия».

Перед группой учащихся стоит задача организации турнира по шахматам. Для ее решения необходимо:

- сформулировать задачу;
- разбить задачу на подзадачи;
- составить план решения;
- реализовать решение задачи;
- оценить результат [4].



Рис. 1

Результаты работы нужно оформить на онлайн-платформе для командной работы Miro. Благодаря это школьники развивают сетевую грамотность.

Обучающиеся обмениваются мнениями о том, что такое задача в повседневном понимании, для чего нужно ставить задачи, как ставить задачи себе и другим, чтобы добиться успеха. Во время дискуссии происходит обмен мнениями, собственные знания пополняются новыми, происходит переосмысление понятий.

Формирование креативного мышления.

Креативность – умение нестандартно мыслить и находить неожиданные решения проблемы.

Задания на развитие креативного мышления предлагаются во многих разделах образовательной платформы Яндекс.Учебник. Так при изучении темы «Устройства ввода и вывода» обучающиеся

должны подготовить рассказ о необычном периферийном устройстве, представить свою идею в классе, узнать, хотят ли слушатели такое устройство, что бы они предложили в нем изменить?

Формирование коммуникативных навыков.

Коммуникация – умение эффективно коммуницировать, доносить свои мысли, слушать и слышать других людей. Коммуникация проявляется в умении разъяснять свои идеи, задавать вопросы одноклассникам и отвечать на их вопросы [3, с. 8].

Изучая в 7 классе тему «Защита презентации» раздела «Презентации», обучающиеся знакомятся с советами по защите своих работ, ведут диалог с классом, высказывают свои мысли, оценивают работы. Примерные вопросы слушателей [4]:

- Почему ты думаешь, что эта тема важна?
- Как еще можно решить эту проблему?
- Какие еще примеры можно привести?
- Почему выбран такой дизайн?
- Кого сильнее всего заинтересуют выводы, которые ты делаешь в презентации?

Кроме того, в материалах уроках даются ссылки на конкретные ресурсы, содержащие советы для выступающих.

Развитие коллаборации.

Коллаборация – сотрудничество, командное взаимодействие, в результате которого учащиеся должны научиться анализировать себя и других для решения какой-либо конкретной задачи.

На платформе «Алгоритмика» в рамках одного из занятий предлагаются дебаты по передовым цифровым технологиям: VR/AR, Чат-бот, экзоскелет, нейроинтерфейс. Обучающиеся выбирают одну или две темы для обсуждения. Делятся на команды. Каждая из команд должна выбрать позицию «за» или «против». Школьники находятся за персональными компьютерами, с которых заходят в командный проект (презентацию, созданную в облачных технологиях) и обосновывают свою позицию.

Таким образом, встраивание современных образовательных платформ в учебный процесс – это одно из современных и перспективных направлений обучения информатики. Такой подход позволит добиться принципиально новых результатов, включающих в себя как приобретение знаний, так и развитие ключевых компетенций.

Список литературы

1. Авзалова Э. Формирование soft skills у обучающихся в урочной и внеурочной деятельности по информатике / Э. Авзалова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uchbash.com/articles/nachalnaya-shkola/2022-01-20/formirovanie-soft-skills-uchayushchihya-v-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-po-informatike-2661917> (дата обращения 01.12.2025).
2. Пинская М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2020. – 76 с.
3. Тимашева Н. Аналитический отчет участницы первого тура регионального этапа конкурса «Учитель года – 2021» / Н. Тимашева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.xn--80aafwu8a7b4d.xn--p1ai/images/dokuments/uchitel_goda_2021/analit_otchet.pdf (дата обращения 15.11.2025).
4. Цифровая платформа для обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://education.yandex.ru> (дата обращения 26.11.2025).
5. Ямбург Е.А. Ключевые компетенции учащихся – новый результат образования / Е.А. Ямбург // IV Международный практический «Инфофорум» для педагогов. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/klyuchevie-kompetencii-uchaschihsya-noviy-rezultat-obrazovaniya-2433070.html> (дата обращения 17.11.2025).

Ю Сяоцзе

студент

Научный руководитель

Чэ Чуньин

канд. ист. наук, доцент

Научный руководитель

Абуева Нурбану Адильбековна

д-р полит. наук, профессор,

визит-профессор Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

г. Шаосин, Китайская Народная Республика

ИССЛЕДОВАНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СЕМАНТИКИ

Аннотация: автор статьи подчеркивает, что лексика как ядровой элемент языка является ключевым компонентом системы преподавания русского языка, однако её преподавание сталкивается с многочисленными вызовами из-за огромного объёма лексики, гибкости употребления семантики и распространённости многозначности слов. Представленная работа посвящена изучению лексического преподавания русского языка на начальном и повышенном этапах в китайских вузах; она сочетает семантические теории, традиционные методы преподавания и современные образовательные технологии, выясняет взаимосвязь между ними, определяет роль семантики в решении педагогических проблем, разрабатывает многоаспектные оптимизированные педагогические программы по этапам с последующей их оценкой, а также предлагает новые подходы к совершенствованию теории и инновациям в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: семантика, преподавание русского языка, китайские вузы, этапное преподавание, оптимизация преподавания.

Лексика является одним из ядровых элементов языка, и успешное проведение преподавания русского языка невозможно без координации между преподаванием фонетики, грамматики и лексики, при этом важность лексического преподавания получила общее признание научного сообщества. В отличие от системности преподавания фонетики и грамматики, русский язык характеризуется большим объемом лексики, значительной изменчивостью значений слов в зависимости от контекста, а также часто встречающейся многозначностью слов, что делает лексическое преподавание более сложным. Семантика – дисциплина, изучающая языковое значение, которая в последние годы развивается довольно быстро, и её теоретические достижения обеспечивают поддержку для междисциплинарных исследований. С 90-х годов прошлого века ученые из разных стран постепенно исследовали применение семантических теорий в преподавании иностранных языков, в том числе китайские специалисты по русскому языку, которые накопили практический опыт и подтвердили педагогическую ценность данной теории.

1. Развитие и современное состояние преподавания русского языка как иностранного в Китае.

1.1. Исторические этапы эволюции методик преподавания.

Развитие методик преподавания русского языка как иностранного в Китае прошло три ключевые этапа, которые на протяжении всего периода были тесно связаны с отношениями между Россией и Китаем, потребностями в специалистах по русскому языку и развитием образовательных технологий.

Первый этап (конец XIX – середина XX века) был направлен в первую очередь на обслуживание ранних торговых и дипломатических связей между двумя странами. При преподавании применялся прямой метод, основной акцент делался на тренировке разговорной речи и базовых грамматических структур, а изучение лексики ограничивалось распространенными практическими словами, усваиваемыми через простые диалоги и имитацию.

Второй этап (середина XX – конец XX века) ознаменовался усилением дружеских отношений между СССР и Китаем после основания Нового Китая, в результате чего русский язык стал одним из основных иностранных языков в стране. В этот период сформировалась стандартизированная система преподавания русского языка, появились первые унифицированные учебники на основе структурно-коммуникативной методики, где лексика интегрировалась в грамматическое обучение через анализ корней и аффиксов, а также выполнение упражнений на составление предложений.

Третий этап (начало XXI века – настоящее время) был обусловлен глобализацией и инновациями в сфере информационных технологий, что привело к диверсификации спроса на изучение русского языка: кроме студентов языковых вузов, к изучению привлекались школьники, специалисты различных отраслей и любители русской культуры. Методики преподавания стали более интегративными, сочетая коммуникативный, компетентностный и другие подходы, а лексическое обучение стало более

ориентированным на практическое применение и контекст, с постепенным внедрением семантических теорий.

1.2. Практика современных ключевых методик преподавания.

Современное преподавание русского языка как иностранного в китайских вузах направлено на формирование комплексной языковой компетенции студентов и представляет собой интегративную модель, сочетающую различные методики с поддержкой технологий. Все эти подходы нашли свое отражение в лексическом обучении.

Коммуникативный метод является доминирующим: на занятиях организовываются задачи на основе реальных ситуаций, такие как деловые переговоры, общение в поездках и т. д. При преподавании лексики вместо простого объяснения значений и орфографии преподаватели направляют студентов на понимание семантического содержания слов и их сочетаемости в конкретных контекстах. За счет ролевых игр, групповых обсуждений и других форм деятельности студенты осваивают практическое использование лексики, отказавшись от механического запоминания.

Компетентностно-ориентированный метод фокусируется на формировании языковых и профессиональных компетенций, интегрируя преподавание русского языка с специальными дисциплинами, такими как международное право, экономика, литература и др. Лексическое обучение становится более специализированным и адаптированным к профессиональным ситуациям: например, студенты факультетов международных отношений изучают дипломатическую терминологию, а студенты литературных факультетов осваивают лексику с риторическим значением и эмоциональной окраской на материале классической и современной русской литературы, что способствует трансформации языковых знаний в профессиональные навыки.

II. Теоретические основы исследования.

2.1. Связь между семантикой и преподаванием русского языка как иностранного.

Семантика – дисциплина, изучающая языковое значение, и ее теории помогают анализировать сущность лексики и структурировать семантическую логику. Ключевым элементом лексического обучения при преподавании русского языка как иностранного является то, чтобы студенты точно понимали, освоили и могли гибко применять слова, и семантические теории предоставляют соответствующую поддержку. Среди них теории семантических полей, сочетаемости слов и другие позволяют решить проблемы недостаточной системности в лексическом преподавании и плохого запоминания материала студентами, превращая фрагментарное объяснение в систематизированное формирование знаний. Более того, применение семантических теорий не ограничивается только лексическим обучением – их можно использовать и при грамматическом, прагматическом преподавании: при объяснении грамматики с привлечением семантической логики студенты понимают смыслы за грамматическими формами; при прагматическом обучении семантический анализ способствует повышению межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Комбинация семантических теорий с коммуникативным и компетентностным подходами обеспечивает единство языковых форм, семантического содержания и практического применения, переводя педагогический процесс от передачи знаний к формированию комплексной языковой компетенции.

2.2. Лексика и семантическое значение с точки зрения семантики.

С точки зрения семантики лексика представляет собой базовые единицы языка, несущие смысловую нагрузку – ее значения не существуют в изоляции, а обладают сложной внутренней структурой и внешними связями, а также динамически изменяются в зависимости от языкового окружения и культурного контекста, причем многозначность слов является ярким проявлением этой сложности. Семантическое значение слова включает такие измерения, как концептуальное, контекстное и эмоциональное: концептуальное значение выступает ядром, контекстное отражает вариативность смысла в конкретных ситуациях, а эмоциональное влияет на эффективность межкультурной коммуникации. Семантические связи между словами выражаются через семантические поля и сочетаемость: семантические поля группируют родственные слова в сети, способствуя их запоминанию, а сочетаемость представляет собой правила сочетания слов, являясь ключом к точности их употребления. При преподавании русского языка как иностранного направление студентов на понимание семантической структуры слов и законов их взаимосвязей способствует повышению эффективности изучения лексики и точности ее применения.

2.3. Ключевое содержание методик преподавания русского языка как иностранного и интеграция с технологиями.

Методика преподавания представляет собой систему принципов, методов и стратегий, регулирующих педагогический процесс. Методика преподавания русского языка как иностранного – ее ветвь, специализирующаяся на изучении конкретных подходов к преподаванию русского языка, включая выбор и сочетание методов для таких этапов, как введение лексики, объяснение значений, тренировка употребления и закрепление навыков. Ее ядро направлено на то, чтобы помочь обучающимся эффективно освоить русский язык и применять его гибко. С развитием образовательных технологий традиционные методики интегрировались с современными технологиями, сформировав новую модель обучения, сочетающую онлайн- и офлайн-формы с поддержкой человеко-машинного взаимодействия. Методика лексического обучения при преподавании русского языка как иностранного является

важной ее составляющей: она эволюционировала от доминирования грамматико-переводного метода к сочетанию различных подходов, а семантические теории привнесли в нее новые инновационные направления. Современные образовательные технологии обогатили формы лексического обучения, обеспечив инновационное обновление педагогических методов. Выбор и применение методик должны полно учитывать цели этапов обучения, когнитивные особенности студентов и характер педагогического контента, обеспечивая единство теории, метода и технологии.

III. *Ключевые проблемы и оптимизированные решения в преподавании русского языка как иностранного.*

3.1. Ключевые проблемы.

Лексическое преподавание: слабая целенаправленность методов, оторванность от контекста, недостаточная связь между этапами обучения, а также слабая интеграция с культурой;

Педагогическая система: нехватка квалифицированных преподавателей, несовершенство педагогических ресурсов (устаревшие учебники, недостаток индивидуализированных материалов) и низкая мотивация студентов к обучению.

3.2. Оптимизированные решения.

Начальный этап (1–2 курс): группировка распространенных слов по семантическим полям для формирования семантической структуры; преподавание с опорой на контекст и наглядные методы; создание ситуаций с использованием информационных технологий; усиление формирования педагогического состава и базовых ресурсов.

Повышенный этап (3–4 курс): фокус на сложной, многозначной и профессиональной лексике; анализ эволюции семантики и контекстных различий; интеграция профессиональных тем с русской культурой; применение индивидуализированных заданий; разработка специализированных учебников и цифровых ресурсов.

Общая оптимизация педагогической системы: повышение квалификации преподавателей и развитие академического обмена; интеграция учебников и цифровых ресурсов; стимуляция мотивации студентов через практические мероприятия и информирование о перспективах применения языка; формирование триединой системы «теория – метод – технология» и совершенствование механизма оценки.

Заключение.

Настоящее исследование посвящено применению семантических теорий в преподавании русского языка как иностранного в китайских вузах. Оно сочетает традиционные методики преподавания с современными образовательными технологиями, разрабатывает этапные педагогические программы и определяет ключевую ценность данной теории для повышения качества обучения. Практические результаты показывают, что семантические теории эффективно решают существующие проблемы в лексическом преподавании русского языка, а их интеграция с педагогическими методами и образовательными технологиями способствует улучшению эффективности обучения. Разработанные программы для начального и повышенного этапов также представляют собой практическое руководство для педагогической практики.

Список литературы

1. Су Ч. Исследование стратегий реализации идеологического и политического образования в преподавании русского языка в вузах / Ч. Су // Университет. – 2025. – №9. – С. 128–131.
2. Чжан Ц. Применение выдающихся достижений российского синологии в преподавании русского языка в контексте взаимного обмена и взаимного изучения цивилизаций / Ц. Чжан // Культура китайских иероглифов. – 2024. – №10. – С. 106–108.
3. Ли М. Конструкция модели преподавания русского языка с интеграцией культуры / М. Ли // Журнал Шаньсиского университета Датун (общественно-научный выпуск). – 2024. – Т. 38. №1. – С. 143–147.
4. Ван М. Семантика и лексическое преподавание русского языка как иностранного / М. Ван. – Шаньдунский университет, 2018.
5. Ло С. Исторический процесс развития методик преподавания русского языка как иностранного в России / С. Ло // Педагогика русского языка в Китае. – 2013. – Т. 32. №1. – С. 89–94.

Яковлева Дарья Александровна
музыкальный руководитель
МБДОУ «Д/С №17»
г. Канаш, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОУ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об использовании современных технологий музыкального воспитания в ДОУ. Отмечается, что применение данных методов заключается в том, чтобы развивать музыкальные способности детей, приобщать их к богатой музыкальной культуре и активизировать их познавательное развитие.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, дошкольный возраст, музыкальный руководитель, дошкольное образовательное учреждение.

В музыкальном воспитании дошкольников в детских дошкольных учреждениях (ДОУ) активно применяются современные технологии, которые охватывают различные аспекты, включая игровые методы, здоровьесберегающие практики, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и творческие театрализованные подходы. Основная цель этих методов заключается в том, чтобы развивать музыкальные способности детей, приобщать их к богатой музыкальной культуре и активизировать их познавательное развитие.

Игровые технологии играют ключевую роль в музыкальном воспитании. Они направлены на повышение интереса детей к музыкальной деятельности и упрощение процесса усвоения материала. Одним из примеров являются музыкально-дидактические игры, которые способствуют развитию сенсорных способностей и устойчивого внимания. В таких играх дети могут определять музыкальные инструменты, узнавать знакомые мелодии и песни. Кроме того, ритмические игры с использованием различных предметов, таких как палочки, ложки и воздушные шары, помогают детям развивать чувство ритма и координацию движений.

Инсценировки, основанные на конкретных сюжетах, также занимают важное место в музыкальном образовании. В таких инсценировках дети могут исполнять музыкальные произведения, используя пластику и характерные движения, что помогает им лучше понять и прочувствовать музыку.

Здоровьесберегающие технологии в рамках музыкального воспитания направлены на укрепление как физического, так и психического здоровья детей, а также на создание условий для их эмоционального благополучия. Одним из методов являются песенки-распевки, которые представляют собой несложные тексты и мелодии, основанные на звуках мажорной гаммы. Такие песни не только поднимают настроение, но и улучшают эмоциональный климат во время занятий, подготавливая голос детей к пению. Дыхательная гимнастика, включающая упражнения для развития речевого дыхания, помогает детям научиться правильно дышать во время пения. Артикуляционная гимнастика, в свою очередь, направлена на выработку качественных движений органов артикуляции, что является необходимым для правильного произнесения фонем и улучшения речевой активности детей.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) также занимают важное место в музыкальном воспитании дошкольников. Их цель – разнообразить процесс знакомства детей с музыкальным искусством и сделать встречи с музыкой более яркими и интересными. Например, компьютерные презентации могут существенно обогатить процесс эмоционально-образного познания, вызывая у детей желание неоднократно слушать музыкальные произведения. Видеоролики, в которых участвуют дети, позволяют записывать их исполнение песен, а затем совместно просматривать эти записи на большом экране с использованием проектора, что способствует обсуждению и анализу увиденного. Презентации, посвященные обучению игре на детских музыкальных инструментах, используют картинки инструментов и видеозаписи концертов симфонического оркестра и оркестра русских народных инструментов, что помогает детям лучше понять и освоить игру на инструментах.

Творческо-театрализованные технологии в музыкальном воспитании направлены на развитие творческих способностей дошкольников через элементы театра. Эти подходы включают в себя различные виды театрализованной деятельности, такие как кукольный театр, драматизация музыкальных произведений и создание собственных театральных постановок. Они способствуют не только развитию музыкальных навыков, но и формированию у детей уверенности в себе, способности к самовыражению и навыков работы в команде.

Технология, связанная с развитием процессов восприятия музыки, играет важную роль во всех аспектах музыкально-практической деятельности детей. Восприятие музыки, как эмоциональное, так и осознанное, достигает своей наибольшей глубины в ходе применения методики интонационно-образного и жанрово-стилевого анализа музыкальных произведений.

М.В. Мельник [1] отмечает, что в этом контексте можно задействовать элементы программы «Музыкальные шедевры», разработанной О.П. Радыновой. На сегодняшний день эта программа является единственной, специально предназначенной для слушания музыки. Подборка репертуара,

предложенная в рамках данной программы, позволяет организовывать занятия вокруг определенных тем, объединяя их общим сюжетом, сказкой или игрой.

Содержание программы состоит из шести основных тем, каждая из которых изучается на протяжении одного–двух месяцев. После этого темы повторяются в каждой возрастной группе, но на новом музыкальном материале. Первая тема посвящена тому, как музыка может выражать настроение, чувства и характер людей. Вторая тема охватывает различные музыкальные жанры, такие как песня, танец и марш. Третья тема исследует, как музыка может рассказывать о животных и птицах. Четвертая тема связывает природу и музыку, погружая детей в мир звуков окружающего мира. Пятая тема посвящена сказке в музыке, а шестая – музыкальным инструментам и игрушкам. Автор программы собрала и систематизировала самые яркие образцы музыкальной классики, которые можно назвать настоящими «шедеврами». Именно поэтому программа получила такое название – «Музыкальные шедевры». Она была рекомендована Министерством образования Российской Федерации, что подтверждает ее значимость и актуальность в образовательном процессе.

Что касается технологии развития певческой культуры, то она в первую очередь ориентирована на то, чтобы дети, а также создаваемые в процессе занятий вокальные или хоровые коллективы, воспринимали пение как естественный элемент своего развития, а не как результат механического запоминания и отработки.

К сожалению, в настоящее время не существует единой программы по обучению пению для дошкольных учреждений, и поэтому в этой области музыкальной деятельности в основном используются авторские программы и методические пособия. Одним из таких пособий является «Учимся петь, играя!» А.А. Евдотьевой. Это методическое и практическое руководство предлагает игровые приемы, которые помогают развивать музыкальный слух у детей через игровые распевки.

Также стоит отметить сборники «Учите детей петь», созданные Т.М. Орловой и С.И. Бекиной, которые содержат методику обучения пению для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Важным пособием является книга «Учим детей петь» С.И. Мерзляковой, которая соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО). В этом пособии представлены упражнения, направленные на развитие голоса и музыкального слуха детей в возрасте 5–6 лет, а также песни, классифицированные по степени сложности.

Таким образом, подходы к обучению детей музыке, как через восприятие, так и через активное участие в пении, являются важными для формирования музыкальной культуры подрастающего поколения. Применение методик, основанных на игровых элементах и интонационно-образном анализе, позволяет не только развивать музыкальные способности, но и формировать у детей любовь к музыке, а также углублять их эмоциональное восприятие музыкальных произведений.

Движения под музыку, увязанные с ритмом, представляют собой мощный инструмент для развития детей, способствующий раскрытию их потенциала, обогащению слуха, формированию чувства ритма и умения понимать музыкальные образы. Педагоги в области музыки часто обращаются к программе А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика», нацеленной на пробуждение интереса к двигательной активности под музыку и развитие эмоционального восприятия музыки.

В учебном пособии Т.И. Суворовой «Танцевальная ритмика для детей» представлен репертуар для занятий ритмикой и хореографией с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Предлагаемые автором танцы, игры и упражнения характеризуются простотой исполнения, выразительным музыкальным сопровождением и могут быть использованы на детских торжествах, конкурсах, концертах, а также на занятиях музыкой и физкультурой с детьми.

Таким образом, использование современных технологий в музыкальном воспитании дошкольников в ДОУ создает уникальную образовательную среду, в которой дети могут развивать свои музыкальные способности, приобщаться к культуре и получать удовольствие от процесса обучения. Эти методы помогают детям не только научиться петь и играть на инструментах, но и развивают их эмоциональную сферу, творческое мышление и социальные навыки, что является важным аспектом их общего развития.

Список литературы

1. Мельник М.В. Инновационные технологии в музыкальном воспитании дошкольников / М.В. Мельник // Молодой ученый. – 2024. – №41 (540). – С. 365–367. EDN YGYCFU

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Бабаян Мария

магистрант

Белостоцкая Анна Александровна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
экономический университет»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-151894

РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОБМЕНА

Аннотация: русский язык, обладающий богатым культурным и образовательным потенциалом, сохраняет высокую востребованность среди иностранных учащихся, особенно в странах Африки, Азии и Латинской Америки. В данной статье анализируются поведенческие и мотивационные факторы, влияющие на выбор русского языка как объекта изучения, с акцентом на сочетание образовательных, карьерных и культурно-символических стимулов. Особое внимание уделяется роли институциональной поддержки, культурной дипломатии и маркетинговых стратегий продвижения языка, а также изучению количественных показателей вовлеченности учащихся и динамики образовательных потоков. Исследование демонстрирует, что русский язык функционирует не только как средство коммуникации, но и как стратегический ресурс формирования межкультурных связей, социального капитала и образовательного бренда.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мотивация учащихся, межкультурная коммуникация, образовательный маркетинг, культурная дипломатия, страны Африки, Азии, Латинской Америки, поведенческие паттерны, образовательный бренд.

Введение. Русский язык, обладающий уникальной культурной, литературной и интеллектуальной ценностью, на протяжении последних десятилетий сохраняет устойчивое присутствие в образовательных системах различных стран мира, выступая не только инструментом коммуникации, но и элементом культурного капитала, символом определённого цивилизационного выбора и средством укрепления международных связей. В современном глобальном контексте, когда англоязычное пространство продолжает доминировать в сфере образования и науки, интерес к альтернативным языковым моделям приобретает стратегическое значение. Особое место в этом процессе занимает русский язык, востребованность которого за пределами постсоветского пространства растёт, особенно в странах Африки, Азии (в особенности в Индии) и Латинской Америки, где он воспринимается как интересный и величавый для изучения язык культуры.

Особенности роста интереса к изучению русского языка. Если рассматривать мотивационные и институциональные факторы популярности русского языка в этих регионах, то становится очевидным, что данное явление не сводится лишь к образовательной прагматике. В случае Индии, где исторически сохраняются тесные гуманитарные и научные связи с Россией, число студентов, обучающихся в российских вузах, по состоянию на 2025 год превышает 30 000 человек [5], что свидетельствует о масштабном и устойчивом интересе к русскому образовательному пространству. Значительная часть этих студентов поступает на медицинские, инженерные и технические специальности, однако подавляющее большинство предварительно проходит языковую подготовку, что формирует устойчивый спрос на изучение русского языка. Внутри самой Индии, по данным Университета Джавахарлала Неру (JNU) в Нью-Дели, русский язык стабильно входит в тройку самых востребованных иностранных языков гуманитарного цикла: на различных уровнях программ ежегодно обучается около 300–350 студентов [6], причём отмечается тенденция постепенного роста, особенно среди аспирантов и студентов, готовящихся к научным стажировкам в России. Таким образом, в индийском контексте обучение русскому языку мотивировано не только академическими целями, но и осознанием его культурной ценности, а также возможностью профессиональной реализации в сфере международных связей, туризма и переводческой деятельности.

В странах Африки динамика интереса к русскому языку проявляется ещё более наглядно. По данным Министерства образования России и фонда «Русский мир», количество студентов из африканских стран, обучающихся в российских университетах, достигло 37 000 человек [2], а ещё около 200 получают среднее профессиональное образование [2]. Кроме того, по состоянию на середину 2024 года на африканском континенте действует не менее 30 образовательных центров, где преподаётся русский язык [3], и многие из них демонстрируют настоящий всплеск популярности. Так, при открытии одного из центров в Алжире в день поступало до 4 000 заявок от желающих начать

обучение [2]. В Кении число обучающихся на курсах русского языка превысило 900 человек [4], тогда как ещё несколько лет назад их было лишь несколько десятков. Аналогичные тенденции фиксируются в Нигерии, Гане и Кот-д'Ивуаре, где бесплатные или субсидированные курсы русского языка, реализуемые при поддержке российских культурных центров и посольств, становятся не только образовательным, но и социальным проектом, создающим для молодёжи возможность включения в международное образовательное пространство [3; 4].

Данный рост интереса не может быть объяснён исключительно прагматическими мотивами. Для африканских студентов знание русского языка становится элементом символического капитала – возможностью выделиться на рынке труда, получить доступ к международным программам обмена и восприниматься как часть более широкой культурной сети. Более того, изучение русского языка в Африке активно поддерживается механизмами культурной дипломатии и инициативами «мягкой силы», направленными на укрепление гуманитарного сотрудничества и формирование позитивного имиджа России в глобальном образовательном пространстве [2; 3].

В Латинской Америке интерес к русскому языку имеет более фрагментарный, но при этом устойчивый характер. По оценкам исследователей, основным фактором здесь выступает не столько образовательная потребность, сколько культурно-идентификационный мотив. Сохраняющееся присутствие русскоязычных диаспор в Аргентине, Бразилии и Уругвае способствует формированию локальных сообществ, ориентированных на сохранение языка и культурного наследия [10]. В университетах ряда стран – например, в Аргентине и Мексике – действуют кафедры славянских языков, где русский язык представлен как элемент академической программы. Несмотря на то, что численные показатели изучающих русский язык в Латинской Америке не превышают нескольких тысяч человек, тенденция роста интереса очевидна, особенно среди студентов гуманитарных и международных направлений, воспринимающих владение русским языком как конкурентное преимущество на рынке труда [10].

Русский язык как образовательный продукт. Если рассматривать этот процесс через призму маркетингового анализа, становится очевидным, что русский язык выступает как образовательный продукт с множеством уровней ценности – функциональной, эмоциональной и символической. Для индийского студента ключевым является функциональный аспект – доступ к образованию и возможности профессиональной мобильности. Для африканского учащегося русская культурная и образовательная экосистема становится ресурсом социальной дифференциации, источником культурного капитала и каналом вхождения в международное образовательное пространство. В латиноамериканском же контексте важен эмоциональный аспект – сохранение культурной идентичности, приобщение к традициям русской литературы, музыки и философии, что придаёт изучению языка особый культурно-ценностный смысл.

Поведенческие модели иностранных учащихся также демонстрируют определённую структурную общность. Независимо от региона, ключевыми характеристиками являются ориентация на гибридные формы обучения, высокая чувствительность к экономическим барьерам и стремление к институциональному признанию полученных компетенций. Распространение дистанционных курсов и онлайн-платформ, а также появление мобильных приложений для самостоятельного изучения языка позволяют говорить о формировании нового формата потребления образовательного продукта, где преподавание русского языка становится частью цифровой экономики знаний. При этом важным элементом маркетинговой стратегии продвижения русского языка за рубежом является не только адаптация учебных программ к специфике национальных систем образования, но и создание механизмов сертификации, позволяющих учащимся официально подтверждать свой уровень владения языком.

С практической точки зрения продвижение русского языка в странах Африки, Азии и Латинской Америки требует многоуровневой стратегии, сочетающей инструменты государственной культурной политики, университетского сотрудничества и рыночного продвижения. Речь идёт о необходимости позиционирования русского языка не просто как академической дисциплины, но как продукта, несущего определённый набор ценностей – интеллектуальных, профессиональных, культурных. В маркетинговом смысле это предполагает активное использование принципов бренд-менеджмента, развитие коммуникационных каналов (в том числе социальных сетей, видеоплатформ и массовых онлайн-курсов), а также поддержку мероприятий, формирующих позитивный образ языка как символа высокой культуры, образования и научной компетентности.

Заключение. Таким образом, совокупность статистических и аналитических данных позволяет сделать вывод о том, что русский язык продолжает сохранять и укреплять своё присутствие в глобальном образовательном пространстве, особенно в странах с развивающимися экономиками. Страны Азии и Африки демонстрируют количественный рост интереса, выраженный в десятках тысяч студентов и сотнях учебных центров, тогда как Латинская Америка выступает перспективным направлением, где изучение русского языка приобретает характер культурного самопозиционирования. В совокупности эти тенденции подтверждают, что русский язык становится не только объектом академического изучения, но и инструментом формирования нового типа межкультурных связей, где язык воспринимается как стратегический ресурс – носитель знаний, культурных кодов и социальных возможностей.

Список литературы

1. Россия расширяет языковое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.primebusiness.africa/russia-expands-language-education-includes-yoruba-swahili-in-moscow-schools/> (дата обращения: 11.10.2025).
2. Africa Experiencing «Explosive» Growth in Demand for Learning Russian [Electronic resource]. – Access mode: <https://en.sputniknews.africa/20240610/africa-experiencing-explosive-growth-in-demand-for-learning-russian-ministry-of-education-says-1066963432.html> (date of request: 11.10.2025).
3. Russian language courses are gaining popularity in Africa [Electronic resource]. – Access mode: <https://russkiymir.ru/en/news/321592/> (date of request: 13.10.2025).
4. Free Russian classes are taking off in Africa – Semafor Africa [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.semafor.com/article/01/05/2024/free-russian-classes-are-taking-off-in-africa> (date of request: 11.10.2025).
5. Number of students from India in Russia amounted to 30 thousand people [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.iz.ru/en/1921375/2025-07-16/number-students-india-russia-amounted-30-thousand-people> (date of request: 11.10.2025).
6. Indian students show huge interest in learning Russian, say university profs [Electronic resource]. – Access mode: <https://tass.com/society/1437095> (date of request: 11.10.2025).
7. Russian Education for Indian Citizens [Electronic resource]. – Access mode: https://hedclub.com/en/publication/russian_education_for_indian_citizens_368 (date of request: 11.10.2025).
8. Index of the Russian Language in the Modern World [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.pushkin.institute/index-russkogo-yazyka/> (date of request: 11.10.2025).
9. Survey of Enrollments in Russian Language Classes [Electronic resource]. – Access mode: <https://sras.org/educators/survey/2023-college-survey-of-enrollments-in-russian-language-classes/> (date of request: 13.10.2025).
10. Russian-speaking migration to Latin America: new trends [Electronic resource]. – Access mode: <https://edgcccjournal.org/0132-1625/article/view/671718> (date of request: 11.10.2025).

Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

Борисов Андрей Дмитриевич
студент

Попович Андрей Александрович
студент

Курочкин Александр Вячеславович
студент

Часовитин Иван Юрьевич
студент

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

РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ИННОВАЦИЙ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ СООБЩЕСТВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос значимости образовательных и инновационных ресурсов для укрепления и развития человеческих сообществ в условиях стремительно меняющейся социально-экономической реальности. Анализируются механизмы влияния систем образования и инновационных практик на сплочённость, конкурентоспособность и устойчивость различных типов сообществ – от локальных территориальных групп до профессиональных и виртуальных объединений. Отдельное внимание уделяется вопросам формирования социальной капитализации, развитию механизмов самоорганизации, вовлечения граждан к креативному участию в жизни сообществ, а также созданию инструментов поддержки образовательных инициатив и инновационной инфраструктуры как базовым условиям для доминирования ценностей сотрудничества.

Ключевые слова: образование, инновации, ресурсы, сообщества, социальная сплочённость, социальный капитал, самоорганизация, устойчивая среда.

Авторы выражают искреннюю признательность Врублевскому Ю.О. за ценные консультации и помощь в сборе данных.

Современный мир всё чаще рассматривается как арена масштабных и порой хаотичных изменений: цифровизация, глобализация, межкультурные контакты, ускорение информационного обмена и технологическое развитие влияют на все стороны человеческой жизни. В центре этих изменений оказываются сообщества – коллективные субъекты, разделяющие общие цели, ценности, интересы или территориальную принадлежность. Независимо от масштаба – будь то школьный класс, городское сообщество, профессиональная сеть или веб-форум – перед ними встают фундаментальные вызовы: как стать сплочённым, устойчивым, конкурентоспособным и проактивным в ответ на внутренние и внешние изменения.

Исследования показывают, что главный ресурс современного развития – это человеческий капитал, знания, инновации и способность к обучению. Образование и инновационная инфраструктура всё чаще воспринимаются не только как институты индивидуального роста, но и как фундаментальная основа для укрепления и развития сообществ. Цель данной статьи – рассмотреть механизмы и эффекты того, как образовательные и инновационные ресурсы становятся катализаторами устойчивости, сплочённости и конкурентоспособности сообществ. Исследование опирается на анализ зарубежной и отечественной научной литературы, а также на примеры из практики образования и инновационного развития.

Образование на протяжении многих веков было важнейшим социальным институтом: оно формировало кругозор, транслировало нормы, интегрировало индивидов в культуру и экономику. В XXI веке роль образования выходит за пределы индивидуального капитала; оно становится «тканью» социальных связей, генератором новых форм взаимопомощи и сотрудничества. Современное образование способствует формированию открытых и адаптивных сообществ, внутри которых возможно самоопределение, критическое мышление и совместное созидание [1].

Инновации, в свою очередь, становятся неотъемлемой частью жизни сообщества. Они проявляются как в технологических формах – цифровые сервисы, онлайн-платформы, креативные решения в области городской среды, – так и в социальных практиках: новые модели участия, кооперации, совместного потребления и производства. Там, где образование и инновации встречаются и взаимодействуют, возникают так называемые «точки роста» – зоны интенсивного обмена идеями, ресурсами и практиками, формирующие новый тип коллективной идентичности: идентичность творящего, развивающегося сообщества.

Рассматривая влияние образования и инноваций на сообщество, необходимо обратиться к понятию социального капитала. Социальный капитал – это сеть доверия, нормы взаимопомощи и уровень солидарности внутри группы. Эксперименты и эмпирические исследования показывают, что вклад в социальный капитал вносится неразрывно с образовательным процессом: школьные и университетские сообщества, научные кружки, неформальные образовательные инициативы порождают доверие, уважение к разнообразию, умение сотрудничать на благо группы. Кроме того, инновационные практики, такие как хакатоны, акселераторы и коворкинги, формируют горизонтальные связи между членами разных сообществ, расширяя круг единомышленников и усваиваемых ценностей.

Конечно, визионерская и инновационная функция образования реализуется при определённых условиях: низкий уровень бюрократизации, поощрение креативности, развитие навыков критического мышления, а главное – включённость сообщества в процессы взаимного обучения и обмена. Чем более открытой и вовлекающей становится образовательная среда, тем выше вероятность того, что члены сообщества перейдут от пассивного потребления знаний к их совместному созданию и применению на практике.

Рассмотрим подробнее, какие эффекты происходят в сообществах, получающих доступ к образовательным и инновационным ресурсам.

Во-первых, происходит повышение социального капитала и взаимного доверия. Совместное участие в образовательных программах, онлайн-курсах, мастер-классах или проектных школах способствует не только росту компетентности каждого, но и формированию новых связей между участниками. Это может проявляться в эффекте «сети выпускников», когда связи, установленные в процессе получения знаний, становятся ядром будущего сообщества – профессионального, гражданского, территориального.

Во-вторых, происходит становление устойчивых моделей самоорганизации. Современные образовательные и инновационные инфраструктуры (инкубаторы, хабы, центры компетенций) учат совместно вырабатывать решения на основе опыта, эксперимента, проектной деятельности. Сообщества, внутри которых существуют подобные практики, быстрее приспосабливаются к изменениям, находят ресурсы и партнёрства для преодоления кризисов, проявляют гибкость и адаптивность [2].

Третий ключевой эффект – формирование мотивационной среды для участия и лидерства. Образовательные и инновационные ресурсы раскрывают перед членами сообщества новые траектории развития, позволяя проявить лидерство, инициативу, объединиться вокруг новых проектов и смыслов. Внутри сообщества формируются институты наставничества, обмена ресурсами, волонтерства, которые существенно повышают вовлечённость и чувство «своего» для каждого члена.

Четвёртый аспект связан с расширением доступа к глобальным практикам, знаниям и технологиям. Через развитие цифровых образовательных платформ, участие в международных научных и культурных проектах, члены сообществ интегрируются в мировое информационное и образовательное пространство, осваивают лучшие образцы, находят единомышленников за пределами своей локальной среды. Такая «глобализация снизу» формирует новый тип связей, когда локальное сообщество становится участником более широкой сети международного обмена, не теряя при этом собственной идентичности.

Было бы ошибкой полагать, что образовательные и инновационные ресурсы одинаково доступны и функционируют одинаково эффективно во всех типах сообществ. Необходимо учитывать контекст их использования – локальный, профессиональный и виртуальный.

Локальные сообщества (городские кварталы, районы, сельские поселения) часто сталкиваются с ограниченным доступом к современной образовательной инфраструктуре, отсутствием экспертов, цифровых сервисов, слабой вовлечённостью жителей. Здесь инновацией может выступать любое участие граждан в образовательных или проектных инициативах: от создания кружков, мастерских, до проведения городских форумов, семинаров, привлечения волонтёров и внешних специалистов. В результате нарастают эффекты самоорганизации, взаимоподдержки, вовлечения молодёжи, что укрепляет устойчивость локального сообщества в целом.

Профессиональные сообщества (объединения специалистов по интересам или профессии – медицинские, педагогические, ИТ-комьюнити) традиционно развиваются на базе корпоративного обучения, регулярных тренингов, стажировок, конференций. Но сегодня важнейшим фактором становится освоение современных инструментов коллективной работы: совместные платформы обмена опытом, регулярные экспертные встречи, проектные коллаборации, инновативные акселераторы и т. д. Здесь образовательные и инновационные ресурсы – это прежде всего инфраструктура постоянного обмена, «полевого» применения знаний в рамках реальных проектов [3].

Виртуальные сообщества – относительно новый, но чрезвычайно динамично развивающийся тип человеческих объединений. Социальные сети, форумы, игровые и профессиональные платформы предоставляют новые формы кооперации, поддержки, совместного развития. Здесь образовательные и инновационные ресурсы предъявляются в виде онлайн-курсов, самообразовательных инициатив, платформ открытого образования (Coursera, Skillshare, Stepik и др.), а также через коллаборации на хакатонах, партисипаторных платформах и игровых механиках. Несмотря на кажущуюся разрозненность, виртуальные сообщества способны мобилизовать огромные интеллектуальные и волонтёрские ресурсы для решения задач, выхода из кризисов (пример – волонтёрские ИТ-проекты, грантовые инициативы цифровой солидарности во время пандемии).

Во всех трёх типах сообществ основным вызовом становится не столько фактический доступ к образовательным и инновационным ресурсам (хотя он остаётся важен), сколько умение включать и удерживать участников в образовательных и креативных практиках, поддерживать мотивацию и высокое качество обратной связи, противостоять эффектам выгорания, равнодушия и атомизации.

Несмотря на очевидные позитивные эффекты образовательных и инновационных ресурсов для развития сообществ, на практике их внедрение и использование часто сталкивается с целым рядом барьеров. Их можно условно разделить на институциональные, социально-психологические и технологические.

К институциональным барьерам относится избыточная формализация образования, закрытость и негибкость образовательных организаций, слабое взаимодействие между образовательными, инновационными структурами и внешними сообществами. Во многих случаях образовательные программы не учитывают реальные потребности и устремления сообществ, а инновационные инфраструктуры остаются недоступны для большого числа граждан.

Социально-психологические барьеры связаны с неготовностью членов сообщества к изменениям, отсутствием доверия между разными поколениями или группами внутри сообщества, устоявшимися стереотипами по поводу инноваций или обучения. Особенно внимательно здесь следует относиться к рискам стигматизации и раскола – к примеру, между «продвинутыми» и менее вовлечёнными в образовательные процессы членами группы.

Технологические барьеры включают разрыв в доступе к цифровым сервисам, дефицит современных образовательных платформ, нехватку компетентных педагогов и кураторов, часто – языковой и культурный разрыв между глобальным рынком образовательных ресурсов и локальными особенностями сообщества.

Однако, практика показывает, что там, где сообщества сами становятся инициаторами образовательных и инновационных программ, удаётся эффективно снижать эти барьеры. Особое значение приобретает создание горизонтальных образовательных платформ (клубы, хабы, образовательные встречи «по интересам»), развитие наставнических инициатив, поддержка волонтёрских проектов и гражданских лабораторий. Продуманная система малых грантов и микрофинансирования образовательных стартапов способна запустить устойчивую динамику роста компетенций и инновационной активности.

Для большей наглядности обратим внимание на ряд конкретных примеров.

1. Образовательные центры и городское развитие. В российском и международном опыте успешно реализуются проекты создания при университетах (или независимо от них) городских образовательных центров, научных кафе, общественных лабораторий. Пример – центр Science Gallery в Дублине, объединивший студентов, школьников, художников и активистов для совместного обучения и обмена. Здесь границы между аудиторией и экспертами размываются, а главным результатом становится формирование устойчивого городского сообщества, способного решать значимые задачи развития территории.

2. ИТ- и научные хакатоны. В последние годы в разных странах стали популярны короткие интенсивные образовательные сессии – хакатоны, когда небольшие команды специалистов за 1–3 дня разрабатывают уникальные решения для общественных задач. Помимо технологического продукта,

главным итогом становится формирование плотного доверия и чувства сопричастности у участников – зачастую после хаотичной работы команды продолжают работу над проектами, образуя устойчивое профессиональное сообщество.

3. Профессиональные тусовки, сообщества практик. В городах России стремительно растёт число профессиональных сообществ, объединяющихся вокруг неформальных образовательных событий – мастер-классов, встреч по обмену опытом. Внутри таких объединений формируется не только высокоуровневый обмен знаниями, но и культура взаимопомощи, поддержки новичков, преодоления профессиональных и личных кризисов.

4. Виртуальные образовательные платформы и онлайн-сообщества. Огромный вклад в укрепление сообществ вносит массовое онлайн-образование: платформы вроде «Открытого образования», Coursera, Stepik создают «виртуальные кампусы», внутри которых выстраиваются отношения горизонтальной поддержки, менторства, обмена ресурсами и опыта. Особенно актуально это стало в годы пандемии, когда локальные границы утратили значение, а сообщество становилось по-настоящему глобальным [4].

Дискуссии о будущем образования и инноваций сходятся на мысли о принципиальном изменении самой логики формирования и развития сообществ. Всё чаще звучит тезис о переходе к модели «обучающегося сообщества», где обучение становится непрерывным, естественно включённым в жизнь каждого, а инновации – результатом совместного творчества, а не единичных «прорывов».

На повестке ближайших лет – развитие гибридных образовательных форматов, сочетающих онлайн и офлайн, акцент на междисциплинарное проектное обучение, а также институционализация гражданских лабораторий и низовых образовательных инициатив. Всё большую роль играют гражданские платформы – локальные и глобальные, способствующие интеграции лучших образовательных, культурных, технологических практик для развития социального капитала и конкурентоспособности сообществ.

Особую важность приобретает практика партисипативного проектирования – когда сами члены сообщества участвуют в создании и развитии образовательных программ, инновационных лабораторий, становятся кураторами и мотиваторами изменений.

В заключение, подчеркнём: ресурсы образования и инноваций – это, прежде всего – совокупность человеческой энергии, устремлений, доверия и мотивации к развитию. Там, где эти ресурсы становятся достоянием сообщества, неизбежно наблюдается рост его сплочённости, привлекательности, социальной устойчивости и фактическая конкурентоспособность на уровне локального и глобального пространства.

Успех таких трансформаций определяется вниманием к уникальной культуре сообщества, его традициям, готовности к изменениям и поддержке со стороны лидеров мнений. Чем больше сообщество осознаёт значимость образования и инноваций для собственного «будущего» – тем больше шансов выстроить сильную, устойчивую, живую сеть связей, способных противостоять вызовам времени и определять развитие целых территорий, отраслей, поколений [5].

Таким образом, задачи расширения доступа к образовательным и инновационным ресурсам, укрепления самоорганизации и создания новых форм коллективного творчества становятся ключевыми прерогативами современного социального развития. Именно здесь рождаются новые ценности и смыслы, объединяющие людей в сообщество будущего.

Список литературы

1. Голова И.М. Теоретические основы инновационного развития территориальных сообществ: современное состояние и направления формирования / И.М. Голова // Журнал экономической теории. – 2021. – Т. 18. №2. – С. 161-184. DOI 10.31063/2073-6517/2021.18-2.1. EDN TNCPEQ
2. Шумейко М.В. Роль инновационной экосистемы региона в обеспечении территориального развития / М.В. Шумейко // Экономика и экология территориальных образований. – 2025. – Т. 9. №2. – С. 14-23. DOI 10.23947/2413-1474-2025-9-2-14-23. EDN YBCYSE
3. Развитие молодёжных сообществ в экосистеме университета: ресурсы, проекты и риски / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргопольская, И.Д. Белоновская [и др.] // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. №8-9. – С. 116-136. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-116-136. EDN VWHXKW
4. Ильина А.А. Государство–наука–образование–бизнес: стратегическое партнерство в целях поддержки человеческого капитала и экономического развития / А.А. Ильина // Ars Administrandi. – 2024. – Т. 16. №2. – С. 277-295. DOI 10.17072/2218-9173-2024-2-277-295. EDN XZBMYI
5. Яковлева Н.О. Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя: опыт Краснодарского края: практико-ориентированная монография / Н.О. Яковлева. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2024. EDN XHQTFC

Золотова Вера Владимировна
учитель

Ястребова Татьяна Валерьевна
учитель

БОУ «Новочебоксарская ОШ для обучающихся с ОВЗ»
Минобразования Чувашии
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ЭКО-ПЕДАГОГИКА В КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об эко-педагогике в воспитании обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Эко-педагогика – это философия воспитания, которая ставит своей целью формирование экологического сознания: глубокого понимания связи человека и природы, ответственности за свои действия и осознанного потребления.

Ключевые слова: эко-педагогика, экологическое воспитание, обучающиеся, ограниченные возможности здоровья.

Современный мир оказался на важном и критическом перепутье, где технологический прогресс, который открыл перед человечеством невиданные ранее горизонты возможностей, одновременно обнажил серьезный кризис в отношениях между человеком и природой. Этот кризис осознается все более остро, и вместе с ним возникает запрос на принципиально новую парадигму воспитания. Важно создать такую образовательную систему, которая смогла бы вырастить новое поколение, способное не только сосуществовать, но и жить в гармонии с окружающим миром, а не стремиться его покорить и подчинить своим интересам. Ответом на этот вызов становится эко-педагогика. Это не просто методика, а целостная философия образования, которая направлена на формирование экоцентрического сознания.

Основной принцип эко-педагогики заключается в значительном сдвиге от антропоцентрической модели, в которой человек рассматривается как «венец природы» и её хозяин, к экоцентрической, где человек воспринимается как неотъемлемая и взаимозависимая часть сложной и живой системы, в которой он существует. Это означает, что процесс воспитания будущего поколения перестает быть простым перенесением сухих знаний об экологии, как о школьном предмете. Он превращается в глубокое, эмоциональное и духовное погружение в мир природы, целью которого является пробуждение в ребенке чувства сопричастности, ответственности и благоговения перед жизнью во всех её проявлениях.

Задача эко-педагогики заключается не в том, чтобы запугать детей мрачными апокалиптическими сценариями, а в том, чтобы взрастить в них искреннюю любовь. Любовь к шелесту листьев, к чистоте родника, к пению птиц, которые звучат за окном. Именно через это чувство формируется подлинная, внутренняя мотивация беречь и защищать природу.

Практическая реализация этого подхода выходит далеко за пределы классной комнаты. Это включает в себя не только занятия в «зеленых» классах под открытым небом, но и создание школьных садов, которые дети возделывают своими руками, и участие в проектах по восстановлению родников, а также наблюдение за жизнью местного леса или парка. Важно, чтобы ребенок не просто услышал о круговороте воды в природе, а сам посадил дерево и осознал, как его рост связан с почвой, водой и солнечным светом.

По мнению А.А. Макоедовой [2], эко-педагогика тесно переплетается с идеей устойчивого развития. Она учит детей мыслить системно и глобально, видеть причинно-следственные связи между своими повседневными действиями и состоянием планеты. Сортировка мусора, экономия воды и энергии, осознанное потребление – все это перестает быть набором скучных правил и становится естественным следствием понимания своей роли в большом мире.

Однако значение эко-педагогики выходит далеко за рамки простого обучения правилам экологии. Она формирует уважение к природе, к её многообразию и уникальности. Воспитание уважения к окружающему миру – это основа формирования экологической культуры, которая станет важной частью жизни нового поколения. Эко-педагогика помогает детям осознать, что они не просто наблюдатели, а активные участники в поддержании экологического равновесия. Это понимание ведет к тому, что они начинают заботиться о своей среде обитания и стремятся к её улучшению.

К.С. Гюлушашян [1] отмечает, что важным аспектом эко-педагогики является интеграция знаний из разных областей. Она включает в себя элементы науки, искусства, философии и практических навыков, что позволяет создать целостное восприятие мира. Дети учатся не только понимать экологические процессы, но и выражать свои чувства и мысли через творчество. Например, они могут писать стихи о природе, рисовать картины, создавать проекты, посвященные охране окружающей среды.

Это способствует формированию более глубоких связей между ними и природой, а также развивает их критическое мышление и креативность.

Таким образом, эко-педагогика становится не только инструментом для передачи знаний, но и мощным средством для формирования нового мировоззрения. Она призвана воспитать поколение, которое будет способно не только понимать и принимать экологические вызовы, но и активно участвовать в их решении. Это требует от образовательных учреждений переосмысления своих подходов, создания новых программ и методов обучения, которые будут соответствовать требованиям времени и вызовам, с которыми сталкивается человечество.

В конечном итоге, эко-педагогика – это путь к созданию более устойчивого и гармоничного общества, где человек и природа находятся в равновесии и взаимопонимании. Это образование, которое будет вдохновлять детей на действия, направленные на защиту и сохранение нашей планеты, и поможет им стать не просто потребителями, а созидателями, способными внести свой вклад в общее благо.

Экологическая педагогика, как образовательная концепция, стремящаяся к гармонии человека и природы, приобретает исключительную значимость в работе с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). Для таких учеников взаимодействие с окружающей средой становится больше, чем просто частью образовательного процесса, превращаясь в мощное средство реабилитации, социальной адаптации и преодоления препятствий, часто возникающих в стандартной школьной обстановке.

Ключевым аспектом применения эко-педагогики в инклюзивном и коррекционном обучении является ее особенная возможность задействовать различные пути восприятия и предлагать альтернативные, несловесные способы взаимодействия с окружающим миром. Для ребенка, испытывающего сложности в общении или социальном взаимодействии, природа становится доступным и доброжелательным компаньоном. Она общается с ним через тактильные ощущения (шероховатая кора дерева, освежающая вода, нежный мох), запахи (аромат ели, благоухающих цветов), звуки (шум листвы, щебет птиц, жужжание насекомых) и визуальные образы.

Это делает природную среду идеальным местом для реализации коррекционных и развивающих целей:

1. Сенсорная интеграция и развитие. Для детей с РАС, нарушениями зрительной или слуховой функции, когнитивными особенностями природная среда является кладезью сенсорных стимулов на свежем воздухе. Работа в огороде, создание поделок из глины, ходьба босиком по траве, вслушивание в звуки леса – все это естественным образом структурирует сенсорный опыт, развивает двигательные навыки и координацию.

2. Регулирование эмоций и психологическое восстановление. Неформальная обстановка, создаваемая природой, способствует уменьшению чувства тревоги и снятию психологического стресса. Забота о флоре или фауне (например, в рамках учебно-опытного хозяйства) развивает чувство ответственности, сопереживание и выдержку. Наблюдение за течением природных процессов оказывает на ребенка с нарушениями в эмоционально-волевой сфере успокаивающий и практически медитативный эффект.

3. Социальная адаптация и интеграция. Общая деятельность на природе, такая как высадка деревьев, совместное создание сенсорной клумбы или туристический поход, размывает границы между детьми с особенностями развития и их сверстниками. Ребята объединяются в команду, преследующую общую практическую цель. В этой непринужденной атмосфере легче формируются навыки общения, взаимовыручки и способности к совместной работе.

4. Когнитивное развитие и обучение. Изучение явлений природы, стадий развития растений и животных для детей с особыми образовательными потребностями часто оказывается более результативным при непосредственном взаимодействии, а не при изучении теории. Такой подход делает обучение более наглядным, осязаемым и, следовательно, более понятным. Так формируются не отвлеченные, а реалистичные и глубокие знания об окружающем их мире.

Таким образом, эко-педагогика для детей с ООП выходит за рамки простого экологического образования. Это комплексная реабилитационная и развивающая система, которая посредством взаимодействия с окружающей средой позволяет каждому ребенку, вне зависимости от его индивидуальных особенностей, справиться с внутренними и социальными сложностями.

Список литературы

1. Гюлушашян К.С. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования / К.С. Гюлушашян // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №15. EDN PUQWWJ
2. Макоедова А.А. Экологизация образовательного процесса как основа формирования экологической компетентности школьников / А.А. Макоедова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №3. EDN JVTNRF

Иванова Анастасия Андреевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №97 «Семицветик»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по ознакомлению детей с окружающим миром в раннем возрасте. Отмечается, что важным аспектом этого процесса является то, что ребенок учится не просто воспринимать информацию, но и активно взаимодействовать с ней. Он начинает задавать вопросы, проявлять любопытство, искать ответы и делать выводы на основе своего опыта. Таким образом, процесс познания мира в раннем возрасте становится не только важным этапом в развитии ребенка, но и заложением основ для его будущего обучения и социализации.

Ключевые слова: окружающий мир, ознакомление с окружающим миром, ранний возраст.

Знакомство детей с окружающим миром в раннем возрасте представляет собой не просто отдельное занятие или учебный предмет, а является основополагающим, естественным и непрерывным процессом, который пронизывает каждую минуту повседневной жизни ребенка. В период с момента рождения и до трех-четырех лет ребенок не осваивает мир через схемы и лекции, а буквально впитывает его через свои чувства, активные действия и эмоциональную связь с близкими взрослыми. В центре этого процесса находится сенсорное восприятие реальности, которое позволяет ребенку открывать для себя мир. Каждый ребенок становится первооткрывателем, для которого каждый предмет, звук, запах или текстура представляют собой целую Вселенную. Он исследует окружающую среду, используя рот и руки: пробуя на вкус погремушки, мнет пальцами песок, размазывает кашу по столу или стучит ложкой по кастрюле. Такие действия не следует воспринимать как простое баловство; это серьезная исследовательская работа, в ходе которой формируются нейронные связи, а также понятия о физических свойствах объектов (например, твердый, мягкий, холодный, шершавый, звонкий) и их закономерностях (например, упадет, покатится, разольется). Поэтому тактильные коробки и безопасные сенсорные материалы, такие как крупы, вода, тесто и природные элементы, становятся первыми и наиболее важными инструментами для обучения.

А.А. Сидоренко [2] отмечает, что важнейшим проводником в этот мир для ребенка становится взрослый, который выполняет роль переводчика и эмоционального усилителя. Взрослый называет предметы и действия, комментирует происходящее, задает простые вопросы и выражает искренний интерес к тому, что происходит вокруг. Например, он может сказать: «Это чашка», «Смотри, птичка летит», «Дождик капает: кап-кап». Совместное наблюдение за котенком во дворе, за листком, падающим с дерева, или за работой дворника – это и есть самые ценные уроки, которые помогают ребенку понять окружающий его мир. Эмоциональная окраска, которую придает взрослый, например, когда говорит: «Какой красивый листочек!» или «Смотри, как машина чистит снег – ух, какая большая!», закрепляет интерес ребенка и делает процесс познания радостным и увлекательным.

Для малыша окружающий мир начинается не с абстрактного понятия «природы», а с ближайшего, лично значимого окружения: своей комнаты, квартиры, двора, а также лиц и рук мамы. Поэтому содержание этого познания строится концентрически, от близкого к более далекому. Сначала ребенок осваивает пространство своего дома и его обитателей – членов семьи и домашних животных, затем детскую площадку, магазин рядом с домом и поликлинику. Он не просто узнает о профессиях в общем смысле, а знакомится с конкретным врачом, который его лечит, или продавцом, который работает в магазине. Такое поэтапное и глубинное изучение мира помогает ребенку не только развивать свои познавательные способности, но и формировать эмоциональную связь с окружающей его реальностью.

Важным аспектом этого процесса является то, что ребенок учится не просто воспринимать информацию, но и активно взаимодействовать с ней. Он начинает задавать вопросы, проявлять любопытство, искать ответы и делать выводы на основе своего опыта. Таким образом, процесс познания мира в раннем возрасте становится не только важным этапом в развитии ребенка, но и заложением основ для его будущего обучения и социализации. Каждый новый опыт, каждое новое открытие – это кирпичик в фундаменте его знаний и умений. Важно, чтобы взрослые поддерживали и направляли этот процесс, создавая для ребенка безопасную и стимулирующую среду, в которой он сможет свободно исследовать, экспериментировать и учиться.

Ознакомление детей с окружающим миром в раннем возрасте, несмотря на его кажущуюся простоту и естественность, на самом деле сталкивается с множеством серьезных трудностей. Эти сложности имеют не только содержательный, но и методологический, организационный, а в некоторых случаях и культурный характер. Понимание этих трудностей является основополагающим для

создания по-настоящему богатой и развивающей среды, в которой маленький исследователь сможет расти и развиваться.

По мнению М.И. Андрияновой [1], первой и наиболее значимой группой трудностей связана с ограничениями, присущими ребенку раннего возраста. Познание мира для него происходит через действие и непосредственный чувственный опыт. Однако, в этом возрасте малыш еще не обладает полноценным речевым аппаратом, который позволил бы ему формулировать вопросы или понимать сложные объяснения. Кроме того, уровень произвольного внимания и памяти у него также недостаточен. Интересы маленького ребенка спонтанны, мимолетны и крайне неустойчивы. Например, он может с увлечением наблюдать за муравьем, но через мгновение его внимание переключится на пролетающую птицу или шум машины. Эта «клиповость» восприятия требует от взрослых невероятной гибкости и готовности следовать за интересами ребенка, а не пытаться вести его по заранее составленному плану, который может оказаться неактуальным.

Еще одной трудностью является то, что у ребенка в этом возрасте еще не сформированы причинно-следственные связи и целостное представление о мире. Он воспринимает отдельные фрагменты действительности, подобно «кадрам» из фильма: например, он может видеть, как идет дождь, но не связывает это с тучами, которые его предшествуют, или же может сорвать цветок, не понимая, что он больше не вырастет. Это создает определенные сложности в дозировании и упрощении информации, чтобы не исказить ее суть и при этом сделать ее доступной для понимания.

Следующая серьезная проблема заключается в дефиците качественного опыта, который не был бы опосредован гаджетами. Современные дети с самого рождения погружаются в мир цифровых образов. Мультфильмы и развивающие приложения демонстрируют им львов, динозавров и космические ракеты, часто минуя при этом простые, но важные реалии их собственного двора и окружающей природы. В результате происходит подмена реального исследования виртуальным. Ребенок может знать по картинкам десяток экзотических животных, но никогда не ощущал, как пробивается из-под земли первая травка, не нюхал прелой листы и не следил за настоящей, а не нарисованной, гусеницей. Это обедняет его сенсорную базу, делает восприятие мира плоским и лишенным тактильной, обонятельной и кинестетической глубины. Взрослым зачастую проще включить видео о природе, чем организовать и терпеливо сопровождать настоящую, подчас «грязную» и непредсказуемую, но очень важную для развития ребенка исследовательскую деятельность. Это приводит к тому, что дети не получают полноценного опыта взаимодействия с окружающей средой, что в свою очередь может негативно сказаться на их развитии. Важно понимать, что именно через практическое взаимодействие с миром, через непосредственный опыт, дети учатся не только различать предметы и явления, но и осваивать навыки, которые впоследствии будут необходимы им в жизни.

Кроме того, важно отметить, что в процессе знакомства с окружающим миром дети учатся не только познавать природу, но и развивать социальные навыки. Играя с другими детьми, они учатся взаимодействовать, делиться, понимать и принимать точку зрения другого человека. Это формирует их личность и помогает им адаптироваться в обществе. Однако, если дети лишены возможности взаимодействовать друг с другом в реальной жизни, они могут испытывать трудности в будущем, когда им понадобится применять эти навыки в более сложных социальных ситуациях.

Таким образом, для того чтобы создать полноценную развивающую среду для детей, необходимо учитывать все эти аспекты. Важно не только предоставить детям возможность исследовать окружающий мир, но и активно участвовать в этом процессе, направляя их интересы и помогая им осваивать новые знания. Это требует от взрослых не только терпения и гибкости, но и готовности к тому, чтобы иногда выходить за рамки привычного и позволять детям исследовать мир так, как они этого хотят.

В заключение, ознакомление детей с окружающим миром – это сложный, многогранный процесс, который требует внимания и понимания со стороны взрослых. Необходимо учитывать все аспекты, начиная от ограничений самих детей и заканчивая качеством их опыта. Создание богатой развивающей среды, в которой дети могут свободно исследовать и учиться, является ключом к их успешному развитию и подготовке к будущей жизни.

Список литературы

1. Андриянова М.И. Ознакомление детей с окружающим миром в раннем возрасте / М.И. Андриянова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QjN4k> (дата обращения: 09.12.2025).

2. Сидоренко А.А. Ознакомление детей раннего возраста с окружающим миром / А.А. Сидоренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QjMuh> (дата обращения: 09.12.2025).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СУБТИТРАХ: БАЛАНС МЕЖДУ СКОРОСТЬЮ ВОСПРИЯТИЯ И СОХРАНЕНИЕМ СМЫСЛА

Аннотация: статья посвящена исследованию лингвистических особенностей и переводческих трансформаций, применяемых при создании субтитров как особой формы аудиовизуального перевода. В работе детально рассматриваются ключевые переводческие трансформации, такие как опущение, компрессия, генерализация, упрощение синтаксических структур и смысловая переформулировка, необходимые для достижения баланса между адекватной передачей исходного смысла, культурных коннотаций и эмоционального заряда диалогов, с одной стороны, и требованиями удобочитаемости и соответствия ритму медийного контента, с другой. На материале сравнительного анализа оригинальных и русскоязычных субтитров к современным фильмам и сериалам демонстрируется, что грамотно сформулированные субтитры являются результатом компромисса, где лингвистическая адаптация служит главной задачей: обеспечить максимально быстрое и полное понимание зрителем, не отвлекая его от визуального ряда.

Ключевые слова: субтитры, временные ограничения, баланс восприятия, переводческие трансформации.

Актуальность

В современном мире глобализации медиапространства и цифровизации культуры субтитры превратились из вспомогательного инструмента для преодоления языкового барьера в ключевой канал межкультурной коммуникации, поэтому актуальность работы обусловлена тем, что субтитры представляют собой уникальный лингвистический объект, находящийся на пересечении нескольких дисциплин: теории перевода, лингвистики текста, психолингвистики и медиастилистики. В отличие от классического письменного или устного перевода, переводчик работает в условиях жёсткой системы пространственно-временных ограничений (скорость чтения зрителя, длительность экспозиции кадра, синхронизация с речью и изображением). Это приводит к неизбежным трансформациям исходного текста, систематическое изучение которых ещё не завершено. Требуется разработка и уточнение использования переводческих трансформаций, специфичных именно для аудиовизуального перевода, что вносит вклад в развитие частной теории перевода.

Целью исследования является определение и анализирование лингвистических особенностей и переводческих трансформаций в субтитрах.

Жесткие рамки субтитров: природа ограничений и их лингвистические последствия

Субтитры как лингвопереводческий продукт формируются под воздействием системы ограничений, которые и определяют их специфику. Как справедливо отмечается в исследовании Щербиной В.Е. и Пасечной Л.А.: «Субтитрирование – это сокращенный перевод диалогов фильма, отражающий его основное содержание и выраженный в виде печатного текста» [1]. Это базовое определение сразу указывает на два ключевых параметра субтитров: компрессию и зависимость от аудиовизуального контекста. Данная двойственность порождает основное противоречие, с которым сталкивается переводчик, так как с одной стороны, основной задачей является передача сути художественно-эстетического видеоряда, а с другой, «субтитры отвечают пространственно-временным критериям и требуют компрессии оригинального звучащего текста» [2]. Эти пространственно-временные критерии носят жесткий характер и могут быть разделены на различные классификации:

1) временные ограничения: субтитры должны оставаться на экране достаточно долго для комфортного прочтения среднестатистическим зрителем (не более 6 секунд на один субтитр). Дикторская скорость речи часто превышает скорость чтения, что создает объективную необходимость редукции текста;

2) синтаксические и графические ограничения, или иными словами, строгое ограничение на количество символов в строке (обычно до 35) и количество строк (чаще всего 2). Это напрямую влияет на синтаксис, вынуждая разбивать сложные фразы на короткие, простые предложения или клишированные конструкции;

3) синхронность ограничения: текст должен максимально точно соответствовать моменту начала и окончания речи на экране, а также смене говорящего, что часто диктует границы сегментации реплик;

4) модальные ограничения: субтитры существуют в режиме дополнения к другим семиотическим каналам. «Видеоряд дополняет содержательную сторону невербальными средствами, такими как жесты, мимика, ситуация» [3], следовательно, информация, которая уже была передана визуально, может быть опущена в тексте, что является фундаментальным отличием субтитров от других видов перевода.

Однако стоит упомянуть, что жесткие рамки субтитров формируют особый режим управляемой экономии языковых средств. Переводчик работает в поле постоянного напряжения между тем, что сказать и сколько секунд на это нужно затратить. Понимание природы этих ограничений и порождаемых ими лингвистических трансформаций является необходимым основанием для анализа стратегий достижения баланса между скоростью восприятия, конечного продукта зрителем и сохранением смыслового и художественного замысла.

Система переводческих трансформаций как инструмент балансирования

Преодоление противоречия между лимитированной формой субтитра и необходимостью передачи полностью оригинала осуществляется через систему целенаправленных переводческих трансформаций. Они не являются вынужденным искажением, а выполняют функцию инструмента для достижения стратегического баланса. Их применение диктуется двумя ключевыми факторами. Во-первых, как уже отмечалось, техническими ограничениями. Во-вторых, лингвокультурной дистанцией, ведь «основной сложностью остается отличие двух языковых и культурно-языковых систем, и именно в субтитровании данная проблема особенно актуальна» [4]. В таких условиях культурный перевод усугубляется дефицитом времени и пространства, исключающим развернутые пояснения. Особую сложность представляет работа с художественными фильмами, поскольку «именно в художественных текстах сочетается множество стилей и жанров, каждый из которых отличается своей спецификой и индивидуальным подходом в переводе» [5]. Следовательно, система трансформаций должна быть гибкой и адаптивной к жанрово-стилистическому контексту. Ключевое мастерство переводчика заключается не в механическом применении, а в взвешенном комбинировании переводческих трансформаций. Например, опущение второстепенных деталей может высвободить место для конкретизации ключевой реалии или для модуляции, сохраняющей ироничных тон персонажа. Именно поэтому, система трансформаций представляет собой стратегический выбор, будучи инструментом, позволяющим на микроуровне каждой реплики решать микрозадачу: обеспечивать плавное, быстрое чтение, не разрушая при этом ни логику повествования, ни стилистическое разнообразие оригинала, ни его культурную специфику. Итоговый перевод становится результатом сотен точечных решений, направленных на оптимизацию этого многомерного баланса.

Практический результат взаимодействия ограничений и трансформаций

Теоретическое противоречие между пространственно-временными лимитами и переводческой адекватностью разрешается на практике, формируя особый лингвистический продукт с характерными чертами. Именно поэтому при работе с субтитрами переводчик использует следующие трансформации:

1) опущение (сокращение): удаление вербально выраженной информации, которая дублируется видеорядом, или опущение стилистически маркированных, но семантически избыточных элементов, если они не являются ключевой характеристикой речи персонажа:

«*Well, you see, the thing is... I actually, uh, I really don't think that's a good idea at all...*» – «Я считаю, это плохая идея»;

2) генерализация: замена конкретного понятия или развернутого описания более общим, но емким термином:

«*He gave her a bouquet of delicate lilies of the valley and fragrant freesias*» – «Он подарил ей букет весенних цветов»;

3) конкретизация: обратный генерализации процесс, необходимый тогда, когда общее понятие в исходном языке требует уточнения для ясности в переводящем языке, или когда одно слово выражает несколько значений:

«*He graduated from a prestigious public school*» – «Он окончил престижную частную школу»;

4) модуляция: изменение точки зрения описания ситуации для достижения естественности в языке перевода и преодоления культурного барьера:

«*It's not my cup of tea*» – «Это не по мне»;

5) транслитерация: использование для передачи ключевых культурных реалий (имен, названий, брендов), когда опущение невозможно, а замена исказит смысл:

«*I'll have a cappuccino and a croissant*» – «Мне, пожалуйста, капучино и круассан».

Вывод

Проведенный анализ позволяет утверждать, что создание качественных субтитров представляет собой сложный процесс стратегического балансирования, протекающий в условиях жестких объективных ограничений. Пространственно-временные и модальные рамки формируют специфический лингвистический режим, вынуждающий к редукции текста, упрощению синтаксиса и смысловой концентрации. Однако эти ограничения не являются лишь негативным фактором, они задают функциональные параметры, в пределах которых переводчик выстраивает свою стратегию. Для достижения

главной цели, а именно обеспечения быстрого восприятия при максимальном сохранении смысла используется система целенаправленных переводческих трансформаций. Их грамотное комбинирование позволяет адаптировать содержание в краткой форме, сохраняя при этом главную мысль сообщения и смысл реалий. Таким образом, итоговый лингвистический профиль субтитра, характеризующийся лаконичностью, синтаксической простотой и высокой контекстуальной зависимостью, является не компромиссом, а оптимальным решением, обеспечивающим эффективную интеграцию письменного текста в динамичную аудиовизуальную среду.

Список литературы

1. Щербина В.Е. К вопросу о переводе субтитров к художественным фильмам / В.Е. Щербина, Л.А. Пасечная // Russian Linguistic Bulletin. – 2023. – №2 (38) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-perevode-subtitrov-k-hudozhestvennym-filmam> (дата обращения: 13.12.2025).
2. Щербина А.О. Языковые особенности субтитров (на материале современных британских кинофильмов) / А.О. Щербина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dspace.bsuedu.ru/bitstream/123456789/32730/1/Shcherbina_Yazykovye_18.pdf?ysclid=mj4gjfpek3540662643 (дата обращения: 13.12.2025).
3. Арсентьева М.В. К проблеме создания субтитров / М.В. Арсентьева // МНИЖ. – 2014. – №4-2 (23) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sozdaniya-subtitrov> (дата обращения: 13.12.2025).
4. Лааксо П.С. Субтитрование как объект культурологического и лингвистического исследования (на материале английского языка) / П.С. Лааксо, Л.К. Бободжанова // Инновационная наука. – 2018. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/subtitrovanie-kak-obekt-kulturologicheskogo-i-lingvisticheskogo-issledovaniya-na-materiale-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 13.12.2025). – EDN YPMWEU
5. Нелюбова Н.Ю. Использование приема адаптации при переводе художественных произведений, относящихся к различным типам культур (западной и русской) / Н.Ю. Нелюбова, П.С. Фомина // Вестник славянских культур. – 2018. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priema-adaptatsii-pri-perevode-hudozhestvennyh-proizvedeniy-otnosyaschihsya-k-razlichnym-tipam-kultur-zapadnoy-i-russkoy> (дата обращения: 13.12.2025).

Коновалова Марина Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Алёшина Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

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

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ НОСТАЛЬГИИ У ПОКОЛЕНИЯ Z, ИЛИ ПОЧЕМУ МОЛОДЫЕ ЛЮДИ НОСТАЛЬГИРУЮТ ПО ЭПОХАМ, В КОТОРЫХ НЕ ЖИЛИ

Аннотация: в статье исследуется феномен коллективной ностальгии поколения Z по историческим эпохам, в которых они не жили. Анализируется ключевая роль социальных сетей и цифровых платформ в формировании и распространении этого чувства. На основе теоретического обзора и анализа контента, включающего в себя мемы, эстетические сообщества и видеоблоги, исследуется факт того, что социальные сети выступают не просто каналом передачи информации, а являются активным конструктором ностальгических эмоций, вызываемых у многих молодых людей.

Ключевые слова: поколение Z, парадокс, социальные сети, клиповое мышление, феномен ностальгии, коллективная ностальгия.

Актуальность

Актуальность данного исследования феномена коллективной ностальгии поколения Z по непржитым эпохам обусловлена его широкой распространенностью в цифровой среде. Данный парадокс тоски по прошлому, которое не было частью личного опыта, является и культурным трендом, и показателем изменений в формировании коллективной памяти в век цифровых технологий, что объясняет, почему именно социальные сети, благодаря определенно-настроенным алгоритмам, выступают в качестве «зеркала», сквозь которое молодые люди могут видеть эстетически приятные моменты прошлого и испытывать теплые чувства. Это делает изучение феномена чувства ностальгии, а также влияния социальных сетей на этот процесс необходимым для понимания осмысления прошлого современной молодежью в условиях глобальной неопределенности и информационной перегруженности.

Целью исследования является определение изучения феномена коллективной ностальгии, влияния социальных сетей на формирование этого чувства и ответа на вопрос: «почему же молодые люди скучают по временам, когда они еще не жили?».

Поколение Z: ключевые особенности и ценности

Поколение Z (зумеры) это люди, родившиеся в период с 1997 по 2012 год и представляющие собой первое и, пожалуй, по-настоящему цифровое поколение, чья социализация и формирование идентичности с детства проходили в условиях повсеместного распространения Интернета и развития технологий, поэтому ключевыми характеристиками данного поколения являются как цифровое происхождение, так и преобразования социальных навыков, ведь «речь идет не только о том, что Интернет часть их жизни, но и о том, что происходит трансформация всего образа жизни и мышления» [1]. Эта трансформация напрямую влияет на то, как молодые люди взаимодействуют с информацией, коммуницируют в обществе и, что особенно важно для данного исследования, формируют свое отношение к прошлому. Способ интеграции в социальную жизнь у представителей поколения Z также имеет некоторые особенности, так как «процесс социализации молодежи в условиях развития цифровых технологий протекает не совсем в традиционной форме» [1]: социальные сети, мессенджеры и онлайн-игры становятся ключевыми площадками для формирования групповых ценностей. Этот процесс сопровождается характерными особенностями, такими как «тесная связь с гаджетами, многозадачность и клиповое мышление» [2]. Последнее, в свою очередь, ориентировано на восприятие визуальных, коротких и эмоционально насыщенных сообщений, что формирует восприятия прошлого как набор узнаваемых эстетических образов. Все эти особенности создают специфический психологический и культурных бэкграунд, предопределяющий формирование ностальгических переживаний.

Понятие ностальгии как социокультурного феномена

Ностальгия, изначально рассматривавшаяся в медицинском дискурсе как болезнь тоски по дому, в современной науке понимается как комплексный социокультурный и психологический феномен. На личностном уровне она представляет собой переживание, которое «сочетает в себе тоску по прошлому и удовольствие от теплых воспоминаний» [3]. Это переживание часто носит спонтанный характер, возникая «как бессознательный, почти неконтролируемый процесс переживания состояний прошлого» [3]. Однако для социокультурного анализа ключевое значение такого феномена, как ностальгия, имеет временной и коллективный масштабы. Важным представляется умение различать объекты, вызывающие ностальгическое чувство. В частности, важным для исследования является ностальгия по времени, характеризующееся как стремление мысленно вернуться в определенный жизненный период: «время, по которому мы испытываем тоску, может отсчитываться на основе собственной жизни, так и по общей временной шкале» [4]. Именно ностальгия по исторической эпохе (общей временной шкале) выходит за рамки чувств одного человека и становится фактором, распространяющимся на социальные группы. В этом случае «Часто ностальгия по эпохе связана с коллективной памятью – некоторым представлением о прошлом, которое есть у подавляющего большинства социальной группы» [4]. Соответственно, феномен коллективной ностальгии является мощным и масштабным механизмом формирования схожих теплых ностальгических групп в определенных социальных группах.

Влияние социальных сетей на формирование чувства ностальгии у поколения Z по временам, в которых они не жили

Как уже было сказано выше, социальные сети становятся ключевым фактором для формирования коллективной ностальгии у молодых людей поколения Z, трансформируя сам механизм взаимодействия с прошлым. В цифровой среде исторические эпохи теряют связь с личной памятью. Как отмечается в исследовании «Новая ностальгия: почему поколение Z тоскует по эстетике 2000-х, которую не застало»: «поколение Z не вспоминает, а открывает для себя эпоху как готовый стилистический концепт» [5]. Это принципиально меняет природу ностальгического переживания – оно возникает не как следствие личного опыта, а как результат потребления специально сконструированного визуального контента. Цифровая среда превращает историческое наследие в интерактивный материал для творчества, ведь теперь «прошлое превратилось в интерактивный медиаландшафт, который можно потреблять, а не вспоминать» [5]. Различные социальные сети, публикующие фото и видеоматериалы, предоставляют молодым людям инструменты для активного взаимодействия с ретро-контентом, например, фильтры, стикеры, шаблона для монтажа видео – все это позволяет активно участвовать в создании ностальгической эстетики, а социальные сети, в свою очередь, усиливают этот эффект, с помощью алгоритмов настраивая потоки ретро-контента и создавая ощущение погружения в исторический период. Важно отметить, что такая ностальгия выполняет не только эстетическую, но и критическую функцию, так как «используя символы и образы той эпохи, поколение Z мягко, но уверенно критикуют современность», иными словами, через обращение к прошлому, поколение Z выражает свое отношение к современности. Те же самые винтажные фотографии, запись на кассетах, пиксельная графика становятся символами некой аутентичности, полностью противопоставляющийся современной информационной перегруженности. Таким образом, социальные сети создают уникальную среду для формирования определенной коллективной ностальгии, где прошлое становится материалом для коллективного творчества и инструментом критического осмысления настоящего. Это позволяет молодым людям поколения Z выстраивать собственную идентичность, опираясь не на личные воспоминания, а на разделяемые культурные коды и эстетические предпочтения, сформированные цифровыми платформами.

Вывод

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что феномен коллективной ностальгии поколения Z по непрожитым временам является закономерным следствием сочетания определенных характеристик самого поколения и влияния социальных сетей на их жизнь и мышление в целом. Будучи «цифровыми аборигенами», представители этого поколения воспринимают прошлое не через призму личного опыта, а как готовый стилистическую концепцию. Ошибочно полагать, что чувство ностальгии по непрожитому для поколения Z является бегством от реальности, так как в действительности это есть сложный инструмент формирования групповой идентичности и мягкой критики цифровизации современного мира.

Список литературы

1. Никитина Д.О. Поколение Z: особенности и характеристики / Д.О. Никитина // Социология. – 2021. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-osobennosti-i-harakteristiki?ysclid=miarz300sv609665240> (дата обращения: 25.11.2025);
2. Юсупов Э. Что такое поколение Z: особенности и характер «цифровых» детей / Э. Юсупов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lenta.ru/articles/2023/11/29/chto-takoe-pokolenie-z/?ysclid=mid0rokrf9847734665> (дата обращения: 25.11.2025).
3. Горелова Т.А. Ностальгия как всеобъемлющая тоска одномерного человека / Т.А. Горелова // Знание. Понимание. Умение. – 2025. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nostalgiya-kak-vseobemlyuschaya-toska-odnomernogo-cheloveka?ysclid=miee0u65ka186757224> (дата обращения: 25.11.2025). – DOI 10.17805/zpu.2025.1.5. – EDN ZLYNZR
4. Шипова К. «Прекрасное далеко»: почему мы верим в миф о счастливом прошлом / К. Шипова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mediagazeta.ru/content/kod-obshchestva/prekrasnoe-daleko-pochemu-my-verim-v-mif-o-schastlivom-proshlom/?ysclid=miar9s8jl374093277> (дата обращения: 25.11.2025).
5. Новая ностальгия: почему поколение Z тоскует по эстетике 2000-х, которую не застало [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ilim24.ru/articles/novaya_nostalgiya.html (дата обращения: 25.11.2025).

Петрова Арина Павловна
бакалавр, студентка

Научный руководитель
Коробова Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

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

Я-КОНЦЕПЦИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: статья направлена на раскрытие темы «Я-концепции» применительно к подростковому возрасту. Понимание основ этой концепции поможет избежать ошибок в понимании подростка, а также во взаимодействии с ним.

Ключевые слова: Я-концепция, развитие личности, подросток, подростковый возраст, проблема становления личности.

«Я-концепция» – это совокупность представлений человека о себе, включающая его мысли, чувства, воспоминания и опыт. Она включает не только осознание своих качеств и характеристик, но и оценку их значения.

Первые теоретические разработки в области «Я-концепции» принадлежат Уильяму Джеймсу. Он разделил «Я» на познающее и познаваемое, предложил концепцию множественных «Я» – у человека столько социальных «Я», сколько есть групп, мнение которых для него важно.

Прорыв в изучении «Я-концепции» произошёл с появлением гуманистической психологии в середине XX века. Карл Роджерс ввёл термин «Я-концепция» и сделал его центральным в своей теории личности. Он выделил «реальное Я» и «идеальное Я», подчёркивая важность их соответствия друг другу для психологического здоровья. «Я-концепция», по его мнению, формируется на основе представлений о собственных характеристиках, способностях, взаимодействии с окружающими и системе личностных ценностей.

Роберт Бернс развил идею реального и идеального «Я». «Реальное Я» – это то, как человек оценивает себя на настоящий момент времени, а «идеальное Я» – это то, каким он хотел бы быть. Несовпадение между идеальным образом и реальностью порождает конфликт, который негативно сказывается на человеке, в том числе и на его самооценке.

По Бернсу «Я-концепция» зиждется на:

- 1) твёрдой убеждённости в своих способностях и значимости;
- 2) импонировании тем людям, чьё мнение важно.

Ярче всего оба этих пункта дают о себе знать именно в подростковом возрасте.

Подростковый возраст (11–17 лет). Ключевой период для формирования устойчивой «Я-концепции». Подростки сравнивают себя с другими, активно строят образ «идеального Я» и подвергают свои качества критической оценке. В подростковом возрасте происходит больше всего изменений в человеке, которые потом будут иметь влияние на всю его последующую жизнь:

- 1) физиологические и психологические изменения;
- 2) развитие интеллектуальных возможностей;
- 3) возрастание противоречивых требований.

Достижение независимости для подростка сопровождается увеличением количества возможностей, но также и возросшей ответственностью за свои решения. По Эриксону – кризис 12–18 лет: идентичность против ролевой путаницы. Подросток примеряет роли: бунтарь, отличник, художник, и, если ему не дают экспериментировать, возникает самоопределение.

Родители и учителя должны уметь разумно реагировать на изменения взаимоотношений с подростком, чтобы с одной стороны, предоставить ему независимость, к которой он стремится, а с другой – не терять реального контроля над его поведением, удерживая его в разумных границах.

В числе проблем, с которыми может столкнуться подросток: неконтролируемые эмоции, потерянности в желаниях, страх перед будущим (неизвестностью), неудачи в социальных взаимодействиях, временные нарушения здоровья, нереальные или опасные стандарты, а также увлечённость нездоровыми занятиями.

Помощь подростку в преодолении этих проблем может заключаться в следующем:

- 1) развитие эмоционального интеллекта, чтобы лучше понимать и контролировать себя;
- 2) распределение домашних обязанностей и апробация новых социальных ролей в безопасных условиях, чтобы избегать страха перед неизвестностью;
- 3) обеспечение надёжной поддержки со стороны семьи, чтобы подросток всегда знал, что он не один и всегда может попросить помощи или совета без риска неприятия или осуждения;
- 4) здоровый образ жизни, так как физическая активность и правильное питание помогают бороться со стрессом, который в столь сложный период просто зашкаливает.

Список литературы

1. Роджерс Карл. Клиент-центрированная терапия: её современная практика, значение и теория / Карл Роджерс. – 1951.
2. Фестингер Леон. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – 1957.
3. Бернс Роберт. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Роберт Бернс. – 1986.
4. Джеймс Уильям. Принципы психологии / Уильям Джеймс. – 1890.
5. Эриксон Эрик. Идентичность и жизненный цикл / Эрик Эриксон. – 1959.
6. Эриксон Эрик. Детство и общество / Эрик Эриксон. – 1963.
7. Эриксон Эрик. Идентичность: кризис юности / Эрик Эриксон. – 1968.

Сметанкина Людмила Васильевна

д-р филос. наук, профессор

Моисеев Алексей Римович

канд. пед. наук, доцент

ФГКВООУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина
Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза
С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-152811

О ФАКТОРАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация: в статье раскрывается роль профессиональной переподготовки, педагогического мониторинга, научно-практических конференций и научно-технических семинаров в формировании, развитии и совершенствовании педагогического мастерства преподавателя военного вуза.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогический мониторинг, учебно-материальное и методическое обеспечение образовательного процесса, научно-практическая конференция, научно-теоретический семинар.

Российская система высшего образования в преддверии кардинальных изменений. Отказавшись от болонской системы, Россия взяла курс на создание собственной «уникальной» модели образования, основанной на «всем лучшем, что было в советской системе образования» и «опыте последних десятилетий» [1], модели, которая будет отвечать на вызовы времени и стратегические задачи государства – достижение технологического суверенитета, научного лидерства и устойчивого развития. Преподавателям вузов предстоит адаптировать образовательный процесс к реальным потребностям экономики (перекрыть под новые условия образовательные программы, изменить акцент в предметном

соотношении, между форматами занятий, теорией и практикой), повысить качество подготовки и практикоориентированность выпускников. Это возможно при условии повышения качества профессиональной деятельности преподавателей, показателем которого является их педагогическое мастерство.

Проблема формирования, развития и совершенствования педагогического мастерства не теряет своей актуальности, так как успех обучения и воспитания молодых людей, «формирования у них ответственной общественной, гражданской позиции, приверженности к традиционным духовно-нравственным ценностям» [2] зависит от готовности и способности преподавателя качественно выполнять функции педагога и исследователя, методиста и консультанта, наставника и воспитателя, от умения их гармонично связать.

Педагогическое мастерство явление и педагогическое, его показатель - качество реализации педагогической теории на практике, и социальное – детерминировано культурным и историческим развитием общества, и индивидуально-личностное – проявляется, как отметил «учитель русских учителей» К.Д. Ушинский, в любви к Родине, патриотизме, гражданственности, ответственности и безупречности преподавателя как личности. Взаимосвязь и взаимообусловленность социально-педагогического и индивидуально-личностного проявляется не только в желании преподавателя быть признанным мастером, что вполне естественно, это обязанность перед обществом и государством, и профессиональный долг.

Сущность педагогического мастерства преподавателя военного вуза определяют цель военного образования – «совершенствование подготовки кадров в интересах Вооруженных Сил Российской Федерации» [3], реализация требований Военной доктрины Российской Федерации о «повышении качества подготовки кадров и военного образования, а также наращивания военно-научного потенциала» [4]. Его выраженность – согласованность социальной потребности государства в высококвалифицированных преподавателях с реальным ростом уровня их педагогического мастерства, а показатель качества – степень соответствия результатов образования ожиданиям обучающихся (на основе опроса выпускников) и войск (на основе анализа отзывов из войск).

На содержание, динамику развития и совершенствования педагогического мастерства оказывают влияние внутренние и внешние факторы. Профессию преподавателя высшей школы в современной России нельзя отнести к массовой. Численность профессорско-педагогического состава вузов «сократилась с 325 тыс. человек в 2010/2011 учебном году, до 223 тыс. в 2020/2021 учебном году. За тот же период существенно снизилась доля молодых преподавателей – с 38,9 до 10,7%» [5, с. 119]. Все меньше остепененных преподавателей. Согласно выводу исследователей Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС, если тенденция сохранится, к 2035 году в вузах «доля кандидатов наук упадет до 42,6% (в 2023 году она составляла 57,3%), а докторов – до 6,9% (с 14,7 в 2023)» [6]. Решением проблемы качественного укомплектования военных вузов научно-педагогическими кадрами, обеспечивающими подготовку высококвалифицированных военных специалистов, непрерывно занимается руководство Вооруженных Сил, командиры и начальники всех степеней. Источником комплектования являются выпускники адъюнктур (оговоримся, выполнив в полном объеме программу адъюнктской подготовки, не все адъюнкты достигают главной цели – защиты диссертации, поэтому возникает проблема их трудоустройства [7]), докторантур вузов – специалисты высшей квалификации. Преподавательский корпус также комплектуется офицерами из войск, назначенными на преподавательские должности на основании приказа Министра обороны Российской Федерации [8]. Многие из них имеют уникальный боевой опыт участия в современном вооруженном противостоянии – Специальной военной операции. Учитывая, что педагогическое мастерство напрямую связано с профессионализмом и квалификацией преподавателей, освоить новый вид профессиональной деятельности и получить дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы» офицерам из войск позволяют факультеты переподготовки и повышения квалификации военных вузов. Знание научных представлений о качественной педагогической деятельности – мастерстве, приобретенное в ходе отработки дисциплин (на примере программы подготовки, реализуемой на ФППК Военной академии связи): «Нормативные правовые основы системы образования», «Технологии профессионально-ориентированного обучения», «Психология и педагогика высшей военной школы», «Предметная область дисциплины профильной кафедры» и др., является верным ориентиром в педагогическом становлении и дальнейшем совершенствовании.

Важную роль в усилении педагогического потенциала преподавателей, а значит мастерства, играет использование ими новых педагогических технологий, которое невозможно без должного финансирования военных вузов. Речь идет о состоянии учебно-материального и методического обеспечения образовательного процесса вузов: учебных расходах, позволяющих, например, выполнять практические занятия; обеспеченности учебными площадями, вычислительной техникой, учебными и учебно-методическими пособиями, в т.ч. доступом обучающихся к электронной информационной образовательной среде.

Положительное влияние на развитие и совершенствование педагогического мастерства в военном вузе оказывает педагогический мониторинг (проводится этико-профессионально – объективно). Он способствует реализации психолого-педагогического потенциала преподавателя, «мотивирует его к

саморазвитию через раскрытие вариантов решения педагогических проблем, дает уверенность в правильности профессиональных действий» [9].

Особая роль в совершенствовании педагогического мастерства преподавателями военного вуза отведена таким формам научной коммуникации как научно-практические конференции (НПК) и научно-теоретические семинары (НТС). Участие в их работе в Военной академии связи является неотъемлемой составляющей деятельности преподавателя. Значимость этих мероприятий заключается, во-первых, в том, что теоретико-практическое рассмотрение вопросов НПК и НТС обогащает и расширяет научный кругозор преподавателя, это, в свою очередь, побуждает к творческой переработке учебно-методических материалов с учетом новизны, в результате повышается качество подготовки обучающихся. Во-вторых, обозначенные формы научной коммуникации улучшают навыки научно-исследовательской деятельности, педагогического такта как показателя успешности учебно-воспитательной работы, а также стимулируют эффективное рефлексирование.

Отметим, во исполнение Приказа Министерства обороны Российской Федерации от 30.05.2022 №308 «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации», на НПК и НТС рассматриваются результаты научных исследований по проблемам военного образования, научных основ обучения и воспитания слушателей и курсантов, пути дальнейшего совершенствования подготовки офицерских кадров, прапорщиков, вопросы научной организации труда преподавательского состава, внедрения новых технологий, методов и средств обучения, методики преподавания комплексных учебных дисциплин и другие вопросы.

Так, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин (ГиСЭД) на протяжении более десяти лет проводит ежегодную тематическую Межвузовскую научно-практическую конференцию «Развитие военной педагогики в XXI веке». Об актуальности рассматриваемых на НПК проблем, связанных с внедрением боевого опыта военных конфликтов, с воспитанием военнослужащих на примерах героизма и особой доблести в ходе военных действий, с переосмыслением проблем практико-педагогической деятельности – методологических подходов к подготовке военнослужащих, обусловленным пересмотром взглядов на роль человека в современной (кибернетическая, информационная, опосредованная, асимметричная, бесконтактная и др.) войне и др., свидетельствует представительство десятков вузов страны и количество участников – неизменно около полутора сотен.

Как совершенствуется педагогическое мастерство на стадии подготовки преподавателями научных материалов (статей), соответствующих тематике конференции? Подготовка статей требует эмпирического обоснования результатов по рассматриваемым проблемам, изучения ранее проводимых исследований, отраженных в научных монографиях, статьях и НИРах, уточнения сути терминов, без чего невозможно их глубокое переосмысление и наращивание знаний. Мультиплицирование проблем, высказывание предположений, опора на субъективность, приблизительность представлений – недопустимы!

Непосредственное участие в работе пленарного заседания и секциях – дискуссионном поле, дает возможность услышать теоретический анализ проблем в авторском исполнении и безотлагательно выразить свое понимание. Предлагаемые коллегами новые подходы, акценты в постановке проблем, уточнение философем фундаментальной науки, нужные и для научно-исследовательской деятельности, и для практической. Доклады ведущих ученых, выносимые на пленарное заседание, всегда обращают внимание на ранее не исследованные стороны рассматриваемой проблемы. В качестве примера отметим несколько таких докладов на тематических Межвузовских НПК «Развитие военной педагогики в XXI веке»: «От цельного знания к цельной личности» Н.И. Безлепкина – цельное знание представлено как методологическая основа организации современного образовательного процесса и самораскрытия личности обучаемого [10, с. 324], «Дидактические основы системы обучения в военном вузе: актуальность выбора и перспективы использования в цифровую эпоху» И.И. Соколовой, Ю.Н. Островского – рассмотрены актуальные для современного военного образования дидактические концепции в аспектах их развития и использования с учетом становления гибридного обучения с применением электронных сред военно-учебных заведений [11, с. 34]. В целом, участие в научных конференциях является одним из условий педагогического совершенствования преподавателей. Таким образом, НПК являются еще одним фактором повышения уровня педагогического мастерства преподавателя, расширяют его научные горизонты, побуждают к творческой переработке учебно-методических материалов с учетом новых достижений науки.

О назначении научно-теоретических семинаров говорилось выше, их значимость в педагогическом совершенствовании несомненна. На кафедре ГиСЭД ежегодно проводится шесть НТС. Доклады, рассматриваемые на семинарах отвечают текущими запросам (проблема – решение) преподавателей кафедры, например, «Современные адаптивные среды тестирования в оценке качества обучения в вузе», «Методика применения современных образовательных технологий в процессе проведения лекционных занятий», «Внедрение в образовательный процесс результатов педагогических исследований, проведенных на кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин», «Разработка и применение в учебном процессе электронных учебных изданий для слушателей и курсантов академии», «Психолого-педагогическая подготовка преподавателей академии», «Влияние особенностей

современного поколения на организацию педагогического процесса в военном вузе», «Особенности применения сред Moodle и Big Data в процессе электронного обучения слушателей и курсантов». НТС проводятся на кафедре в традиционной форме – доклад (один-два докладчика) и последующее обсуждение, итог – конкретные предложения-решения проблем фиксируются в протоколах НТС.

Таким образом, профессиональная переподготовка, педагогический мониторинг, научно-практические конференции, научно-теоретические семинары играют значимую роль в совершенствовании педагогического мастерства преподавателя военного вуза.

Список литературы

1. «Синтез СССР и последних десятилетий». Россия отказывается от Болонской системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/social/2023/02/21/16291009.shtml?ysclid=lqghhpcjo3941718346> (дата обращения: 15.12.2025).
2. Путин указал на важную роль преподавателей высшей школы в воспитании молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/16374277?ysclid=lqik92cefs109903625> (дата обращения: 15.12.2025).
3. Приказ Министерства обороны Российской Федерации от 30.05.2022 №308 «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации» вместе с приложениями // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.12.2025).
4. Военная доктрина Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации 25.12.2014 № Пр-2976 // Российская газета. – 2014. – №298.
5. Ефимова Г.З., Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии / Г.З. Ефимова, М.В. Грибовский, А.Н. Сорокин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – №2. – С. 117–139.
6. В российских вузах становится меньше педагогов со степенью кандидата или доктора наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/education/516967-v-rossijskih-vuzah-stanovitsa-men-se-pedagogov-so-stepen-u-kandidata-ili-doktora-nauk> (дата обращения: 15.12.2025).
7. Самохин В.Ф. Проблемы комплектования военных вузов научными кадрами и возможные пути их решения / В.Ф. Самохин, М.В. Митрофанов, О.С. Лаута // Военная мысль. – 2022. – №4. – С. 131–139. – EDN UJKRUA
8. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 09.09.2015 г. №521 «Об определении порядка и условий проведения конкурса на замещение вакантных воинских должностей профессорско-преподавательского состава и научных работников в военных образовательных организациях высшего образования, научных организациях и на испытательных полигонах Министерства обороны Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации (государственная система правовой информации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.12.2025).
9. Педагогический мониторинг в развитии военно-профессионального мастерства преподавателя военного вуза / Ю.Л. Евтушенко, С.Н. Сирик, К.В. Поволоцкий [и др.] // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2023. – Вып. 2 (318). – С. 94–101. – DOI 10.53598/2410-3004-2023-2-318-94-101. – EDN PSFHH
10. Безлепкин Н.И. От цельного знания к цельной личности / Н.И. Безлепкин // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы X Межвузовской научно-практической конференции / под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. – СПб.: ВАС, 2023. – С. 324–332. EDN TVDZEQ
11. Соколова И.И. Дидактические основы системы обучения в военном вузе: актуальность выбора и перспективы использования в цифровую эпоху / И.И. Соколова, Ю.Н. Островский // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы XI Межвузовской научно-практической конференции / под ред. И.И. Соколовой, Б.Д. Телегина, И.И. Шабалина. – СПб.: ВАС, 2025. – С. 34–55. EDN GXURTK

Шамрай Мария Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: современное общество является сложной динамичной системой, которое предъявляет достаточно сложные требования для адаптации личности к динамичным социальным и профессиональным условиям. Процесс социализации является неотъемлемой частью жизни любого человека, поскольку формирует не только его базовые качества, но и предоставляет базу для его профессионального становления. Успешное профессиональное становление невозможно без эффективной социализации, так как негативные изменения на различных её уровнях способствуют снижению профессиональной эффективности и благополучия личности.

Ключевые слова: социализация, профессиональное становление, социальная адаптация, карьерный путь, трудовая мотивация, профессиональная культура.

Социализация – это процесс становления личности, в ходе которого индивид формирует внутренние установки, личностные качества, усваивает нормы, роли, модели поведения, необходимые для

функционирования в обществе. Социализация начинается с момента рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека, обеспечивая его адаптацию ко всем изменяющимся условиям.

Профессиональное становление личности является одним из этапов социализации, связанным с формированием профессиональной идентичности, трудовой мотивации, а также профессиональной культуры и необходимых навыков. Этот процесс, как и многие процессы социализации, включает принятие норм, освоение социальных ролей, формирование навыков, а также осознание своей принадлежности к профессиональной социальной группе. Также существует мнение, что «в настоящее время мировое объединение как ключ общественного заказа образования испытывает потребность в квалифицированных и грамотных специалистах, которые в результате отличия друг от друга извлекают не причины для противоречий, а наоборот, вспомогательные средства, чтобы совместно и плодотворно осуществлять сотрудничество» [1].

Связь между социализацией и профессиональным становлением проявляется в том, что с помощью социализации личность адаптируется в выбранной профессиональной среде, то есть процесс социализации позволяет человеку выбирать и принимать базовые нормы и модели поведения, а профессиональное становление конкретизирует их в пределах профессиональной среды. Необходимо подчеркнуть, что «современный рынок труда требует от выпускников вузов не только наличия высококлассных профессиональных знаний, но и развитых навыков деловой коммуникации, что является важным аспектом успешной профессиональной адаптации» [2].

Таким образом, профессиональное становление является высшей формой социализации, где личность не только усваивает социальные нормы, но и изменяет их, то есть адаптирует под динамичные условия профессиональной среды, собственные и коллективные цели, а также профессиональные ценности и культуру, так как «это не только расширяет возможности для карьерного роста, но и способствует более глубокому пониманию различных культур и традиций» [3].

Современные социокультурные и экономические изменения создают изменчивую ситуацию, которая усложняет процесс профессионального становления личности. Существуют проблемы на стыке социализации и профессионального становления, одними из которых являются:

1) информационная перегрузка и неопределённость, которая проявляется в избытке информации о профессиях, создающем сложность при выборе карьерного пути, поскольку множество профессий устаревает, поэтому приобретённые навыки становятся устаревшими и неэффективными;

2) возникновение внутреннего конфликта проявляется в условиях высокой динамичности рынка труда и цифровизации профессий, где наблюдается конфликт между личностными установками, приобретёнными в ходе первичной социализации, и корпоративными нормами, приобретёнными в ходе профессионального становления. Это становится основой профессиональной неуверенности и сомнений в области выбранного карьерного пути;

3) деформация личностного и профессионального развития, проявляющаяся в несбалансированности между трудовыми требованиями и внутренними ресурсами человека, которая приводит к профессиональному выгоранию, утрате мотивации и, как следствие, маргинализации вследствие отсутствия желания к развитию человека;

4) дисфункция социальных институтов, которая проявляется вследствие недостаточного развития системы образования и института семьи, являющаяся основой для усиления проблем социализации. Общеобразовательные и профессиональные учебные заведения не всегда обеспечивают эффективный переход от теоретического получения академических знаний к практическому применению профессиональных навыков, что ведёт к разрыву между образовательной и трудовой социализацией, как следствие – профессиональному становлению. Согласимся с высказыванием о том, что «проблема качества образования является ключевой для любой страны, потому что от качества образования зависит развитие экономики, науки и общества в целом» [4].

Для выявления влияния различных условий на процесс профессионального становления личности, необходимо рассмотреть факторы на трёх уровнях, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Факторы, влияющие на эффективность социализации
и профессионального становления

Уровень влияния	Проявление влияния
Микроуровень (личность)	Самооценка, ответственность, адаптивность, мотивация к развитию, ценностные установки
Мезоуровень (малые социальные группы, образовательные учреждения)	Качество образования, вовлечённость и уровень компетенций преподавателей/ наставников, поддержка со стороны окружения, участие в профессиональных сообществах
Макроуровень (общество, рынок труда)	Экономическая ситуация, государственная политика в сфере занятости, культурные нормы, престиж профессии

Нарушение равновесия между индивидуальными и социально-экономическими факторами приводит к дестабилизации процесса профессионального становления. В частности, личная заинтересованность в становлении на карьерный путь при недостатке иных факторов может привести к моральному

упадку, затруднениям в профессиональной адаптации и негативным последствиям, указанных в таблице 2.

Таблица 2

Типология проблем профессионального становления и их последствия

Тип проблемы	Проявление	Потенциальные последствия для личности
Рольевой конфликт	Несовпадение личных и профессиональных ролей, трудность в совмещении работы и личной жизни	Стресс, снижение удовлетворённости трудом
Профессиональная неопределённость	Сложность выбора профессии и становления внутри неё, частая смена сфер деятельности	Потеря мотивации, неустойчивое профессиональное самосознание
Неэффективность социальных институтов	Отсутствие эффективного взаимодействия между институтом образования и рынком труда	Безработица среди выпускников, несоответствие квалификаций
Эмоциональная нестабильность	Эмоциональное выгорание, снижение эмпатии, формализация общения внутри малых социальных групп	Потеря интереса к деятельности, риск ухода из профессии
Маргинализация личности	Исключение из профессиональной социальной группы, отсутствие признания со стороны общества	Социальная изоляция, потеря профессиональных ролей, утрата профессиональной уверенности

Таким образом, проблема социализации и профессионального становления имеет комплексный характер, поэтому профессионализация невозможна без системы психологических, педагогических, социологических и экономических аспектов, включая стабильную макросреду. Для повышения эффективности профессиональной социализации необходима разработка программ личностного развития и эмоциональной поддержки, направленных на развитие стрессоустойчивости, адаптивности и осознанного выбора карьерного пути.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Формирование коммуникативной толерантности как составная вузовского образования / Л.А. Донскова // Достижения и перспективы в сфере производства и переработки сельскохозяйственной продукции: материалы IV Национальной научно-практической конференции, посвященной 45-летию ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ. – Белгород, 2023. – С. 419–423. – EDN EWTVPW
2. Донсков Е.П. Развитие навыков деловой коммуникации у студентов вуза / Е.П. Донсков // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию КГМУ. – Курск, 2025. – С. 77–79. – EDN DZZTTV
3. Донскова Л.А. Лингвистическое образование как ценность в контексте развития отечественного образования / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №2 (32). – С. 166–168. – EDN ODMKEC
4. Донскова Л.А. Проблема качества образования: стратегии развития / Л.А. Донскова // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию КГМУ. – Курск, 2025. – С. 80–83. – EDN CFZKNR

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Алексеева Надежда Геннадьевна
воспитатель

Петрова Людмила Николаевна
воспитатель

МБДОУ Д/С №3 «Ромашка»
пгт Вурнары, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в эпоху глобальных трансформаций система образования сталкивается с беспрецедентными вызовами, которые напрямую влияют на процесс формирования личности. Цифровизация, клиповое мышление, ценностная неопределенность и потребность в «навыках будущего» требуют пересмотра не только методик преподавания, но и глубокого понимания психологических механизмов развития человека. Статья анализирует ключевые вызовы современного образования через призму психологии личности, рассматривая их как риски и как возможности для становления гибкой, осознанной и устойчивой идентичности.

Ключевые слова: цифровизация, инклюзия, самоидентификация, резильентность.

Введение: образование на перепутье эпох.

Традиционная модель образования, сформированная в индустриальную эпоху, была нацелена на передачу стабильного объема знаний и подготовку дисциплинированного исполнителя. Сегодня эта модель исчерпала себя. Мир VUCA (нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный) требует от личности не столько энциклопедических знаний, сколько способности к адаптации, критическому мышлению, саморегуляции и постоянному обучению. Образование из «конвейера» должно превратиться в «ландшафт возможностей» для выращивания этих качеств, что является его главным вызовом.

Ключевые вызовы современной образовательной среды

1. Цифровизация и гиперстимуляция. Информационный поток стал непрерывным и избыточным. С одной стороны, это открывает доступ к знаниям, с другой – ведет к поверхностному восприятию, фрагментации внимания («клиповое мышление») и синдрому дефицита внимания. Психология личности сталкивается с проблемой формирования глубокой, рефлексивной познавательной деятельности в условиях, поощряющих постоянное переключение.

2. Кризис авторитета и роль педагога. Фигура учителя как основного носителя знания нивелируется интернетом. Современный вызов – трансформировать роль педагога из транслятора в навигатора, ментора и фасилитатора. Ключевой становится его психологическая компетентность: способность создать безопасную образовательную среду, распознать эмоциональные состояния ученика, мотивировать и развить его сильные стороны.

3. Неоднородность образовательной среды (инклюзия): признание разнообразия (одаренные дети, дети с ОВЗ, мигранты, разные социокультурные факторы) – это вызов к персонализации. Психология формирования личности здесь акцентирует важность признания и уважения уникальности каждого. Задача образования – не нивелировать различия, а создать условия, в которых любая личность сможет самореализоваться и почувствовать свою ценность.

4. Формирование ценностей в мире постправды. В эпоху фейковых новостей и манипулятивных технологий образование берет на себя несвойственную ранее роль – воспитание критического мышления и цифровой гигиены. Формирование личности невозможно без устойчивой системы этических координат и способности отделять факты от мнений. Это вызов к интеграции философского, этического и медиаграмотного компонентов в учебный процесс.

5. Запрос на «навыки XXI века» (4К): Коммуникация, Креативность, Критическое мышление, Кооперация (коллаборация). Их развитие противоречит остаточному принципу тестовой оценки знаний. Психология подсказывает, что эти навыки формируются в проектной деятельности, групповой работе, через решение реальных проблем, что требует кардинального изменения форматов обучения и системы оценивания.

Психологические аспекты формирования личности в новых условиях

Самоидентификация и цифровой след. Личность сегодня формируется в двух мирах – реальном и виртуальном. Конструирование digital-identity, управление онлайн-репутацией, расщепление или интеграция «Я» в разных сетях становятся новыми этапами психосоциального развития (по Э. Эриксону).

Эмоциональный интеллект (EQ) как базовая компетенция. В мире высокой неопределенности и стресса способность понимать свои и чужие эмоции, управлять ими становится ключом к психическому благополучию и социальной эффективности. Образование должно целенаправленно развивать EQ через рефлексивные практики, эмоциональный словарь и анализ коммуникаций.

Резильентность (психологическая устойчивость). Современная личность должна быть не просто успешной, но и устойчивой к неудачам, стрессам, информационным перегрузкам. Образовательная среда должна позволять безопасно ошибаться, учиться на провалах, развивая growth mindset (установку на рост, по К. Двек).

Мотивация и осознанность. Внешняя мотивация (оценки, награды) уступает место внутренней – интересу, осмысленности, самоэффективности. Задача педагога и системы – помочь ученику найти personal «why» (свою «зачем»), связать обучение с личными целями и ценностями.

Пути трансформации: интеграция вызовов в образовательную практику

1. Смешанное и персонализированное обучение. Сочетание онлайн-технологий (для передачи информации) и офлайн-взаимодействия (для дискуссий, практики, эмоционального контакта). Использование данных для построения индивидуальных образовательных траекторий.

2. Смещение акцента с «чему учить» на «как учить и зачем». Пересмотр учебных программ в сторону метапредметности, междисциплинарных проектов, развития soft skills.

3. Психологизация педагогического образования. Углубленная подготовка учителей в области возрастной и социальной психологии, основ нейронауки, психологии коммуникации.

4. Создание развивающей образовательной экосистемы. Школа как центр, интегрирующий усилия семьи, внешкольных кружков, вузов, бизнеса и психологических служб. Акцент на благополучии (well-being) всех участников процесса.

5. Оценка для развития, а не для отбора. Внедрение формирующего оценивания, портфолио, цифровых дневников достижений, которые фиксируют прогресс в навыках, а не только финальный результат.

Заключение

Современные вызовы образования – это, по сути, вызовы к психологии формирования личности нового типа. Успешной будет не та система, которая напичкает ученика максимальным объемом данных, а та, которая научит его быть человеком в цифровом мире: сохранять целостность, мыслить критически, сотрудничать, соперничать и непрерывно развиваться. Образование будущего – это гуманитарный проект, в центре которого стоит психологически благополучная, автономная и социально ответственная личность, способная осмысленно строить свою жизнь и вносить вклад в жизнь общества. Достижение этой цели требует от нас не эволюционных, а смелых революционных изменений в подходе к обучению и воспитанию.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2007. EDN QXQIMT
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006.
5. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2010.
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / под ред. И.Д. Фрумина, М.С. Добряковой. – М.: НИУ ВШЭ, 2020.
7. Каспржак А.Г. Российское школьное образование: взгляд со стороны / А.Г. Каспржак, Т.М. Ковалева, К.Н. Поливанова. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2019.
8. Паскаль К. Управление изменениями в образовательных организациях / К. Паскаль, С. Бертон. – М.: РОСМЭН, 2019.
9. Робинсон К. Школа будущего: как вырастить талантливого ребенка / К. Робинсон, Л. Ароника. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
10. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. EDN XUPTRZ
11. Психология и Интернет: деятельность, личность, общение / под ред. А.Е. Войкунского. – М.: Изд-во Московского университета, 2019.
12. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека / В.А. Плешаков. – М.: МПГУ, 2011. EDN QONWSB
13. Психология в меняющемся мире: вызовы, неопределенность, перспективы / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: МПГУ, 2020.
14. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире / К.Н. Поливанова // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. №2. – DOI 10.17759/jmfp.2016050201. – EDN WJIAAF
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. EDN OFJKFI
16. Школа и психическое здоровье учащихся / О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова, Э.Р. Хакимов [и др.]. – М.: МГППУ, 2019.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПОСТРОЕНИЯ СЕЧЕНИЙ В СТЕРЕОМЕТРИИ

Аннотация: в статье рассматриваются основные методы построения сечений многогранников в стереометрии. Описываются ключевые подходы к решению задач на построение сечений: метод следов, метод внутреннего проектирования и комбинированный метод. Для каждого метода приведены базовые принципы и алгоритмы действий, указаны ситуации, в которых тот или иной метод наиболее эффективен. Отдельное внимание уделено практическому применению методов при решении задач, в том числе встречающихся в ЕГЭ по математике.

Ключевые слова: сечение многогранника, секущая плоскость, метод следов, метод внутреннего проектирования, комбинированный метод, стереометрия, построение сечений, задачи ЕГЭ по математике.

Стереометрия – это раздел геометрии, который изучает формы и свойства фигур в пространстве. Одной из важнейших тем стереометрии является построение сечений многогранников. Сечения позволяют лучше понять геометрические свойства фигур, а также наглядно продемонстрировать их структурные особенности. В данной статье мы рассмотрим основные методы построения сечений, которые широко используются при решении задач различной сложности, включая примеры, которые могут встречаться в контексте ЕГЭ по математике.

Метод следов является одним из самых распространённых и простых в освоении способов построения сечений многогранников. Этот метод основан на нахождении «следа» – линии, по которой секущая плоскость пересекает плоскость грани многогранника. Он позволяет не только проиллюстрировать процесс сечения фигуры, но и помогает визуализировать пространственные формы, что крайне важно для понимания геометрических отношений.

В процессе работы с методом следов, основным шагом является то, что необходимо заранее определить плоскость, которую будет пересекать многогранник. Эта плоскость идентифицируется и визуализируется в пространстве. Как только секущая плоскость установлена, можно переходить к нахождению точек пересечения этой плоскости с гранями многогранника. Конечно же, для этого потребуются использовать простые правила, которые позволяют эффективно строить следы.

Основные правила метода следов:

- определение точек пересечения: если секущая плоскость проходит через две точки на одной грани многогранника, то для этих точек проводится прямая, которая называется след. Этот след будет являться частью сечения и основой для дальнейших построений;

- след на основании: важно указать, что след на основании многогранника может помочь определить точки пересечения с боковыми гранями. Например, если след поднимается из двух точек в верхней грани, необходимо продолжить его линию вниз, чтобы найти пересечения с боковыми гранями;

- продолжение линий: для получения всех необходимых результатов может потребоваться продолжение линий, пока они не достигнут рёбер многогранника. Это важно для точного нахождения всех точек, которые будут формировать сечение.

Рассмотрим пример с прямоугольной призмой. Пусть есть призма с размерами $4\text{ м} \times 3\text{ м} \times 2\text{ м}$, секущая плоскость проходит через точки $A(1, 2, 2)$ и $B(3, 2, 2)$ на верхней грани. Эти две точки определяют след, который у нас получится на плоскости.

После нахождения линии следа, важно выявить, как он пересекается с боковыми гранями призмы. Например, такой след в дальнейшем может пересекать боковые грани в точках C и D , которые мы можем обозначить координатами по отношению к летучей призме. Подсчет координат сечений позволяет видеть, как секущая плоскость формирует сечение, в данном случае – параллелограмм.

Другим удачным примером применения метода следов является расчёт сечения тетраэдра. Если находим след тетраэдра, который проходит через две его вершины, то необходимо отметить его пересечение с боковыми гранями. Результатом будет треугольное сечение, которое совмещает все точки пересечения и позволяет наглядно представить геометрическую структуру тетраэдра в условиях сечения.

Метод следов также находит широкое применение в школах при изучении стереометрии, позволяя учащимся пробовать создавать различные фигуры и понимать, как секущие плоскости взаимодействуют с многогранниками. Это простое, но в то же время мощное средство укрепляет понимание трехмерной геометрии у учащихся.

Метод внутреннего проектирования – это важный инструмент в стереометрии, который используется для построения сечений многогранников. Этот метод заключается в проектировании точек

сечения на плоскость основания многогранника и особенно полезен в случаях, когда применение метода следов оказывается затруднительным из-за особенностей геометрической конфигурации фигуры.

Суть метода внутреннего проектирования заключается в том, что вместо поиска пересечения секущей плоскости с гранями многогранника, мы проецируем точки пересечения на основание многогранника или другую вспомогательную плоскость. Такой подход позволяет упростить процесс построения, особенно в ситуациях, когда сечение проходит через несколько граней сразу или если секущая плоскость располагается под углом к рёбрам.

Метод внутреннего проектирования можно подразделить на два основных вида:

1) центральное проектирование: Это метод, который применяется в основном для пирамид. В этом случае проекция выполняется от центральной точки (вершины) пирамиды к основанию. Например, если у нас есть квадратная пирамида, мы можем проецировать точки сечения на основание, используя вертикальные линии из точек сечения до основания. Такой метод позволяет быстро находить координаты и определять, как сечение будет выглядеть на основании;

2) параллельное проектирование: Этот подход чаще всего используется для призм и других тел, где основания имеют параллельные плоскости. Здесь проекция точек сечения происходит параллельно, что делает возможным простое нахождение проекций на основание и дальнейшую работу с ними. Например, в треугольной призме, если секущая плоскость проходит параллельно основанию, мы можем легко увидеть, как точки будут пересекаться.

Пример 1. Со стороны пирамиды. Рассмотрим квадратную пирамиду с высотой 3 м и основанием $4\text{ м} \times 4\text{ м}$. Если секущая плоскость расположена на высоте 1 м от основания, мы можем проецировать точки пересечения этой плоскости на основание. Мы можем обозначить точки пересечения секущей плоскости с боковыми гранями, затем провести перпендикуляры до основания, чтобы получить проекции. Это упрощает визуализацию сечения, которое будет прямоугольником или квадратом в зависимости от угла наклона плоскости.

Пример 2. Призма. В треугольной призме, если секущая плоскость проходит через грани и сложна для анализа с использованием метода следов из-за угла наклона, внутреннее проектирование может помочь проецировать точки пересечения прямо на основание. Поскольку основание равнобедренного треугольника, мы увидим, что эти точки создают параллельные линии, которые мы затем можем соединить для формирования сечения, что наглядно определит форму и характеристики этого сечения.

Комбинированный метод является одним из наиболее эффективных подходов к построению сечений многогранников, так как он объединяет в себе элементы методов следов и внутреннего проектирования. Этот метод особенно полезен в случаях, когда применение одного из методов оказывается недостаточным для получения полноценного решения задачи. Используя комбинированный подход, можно максимально эффективно реализовать все доступные ресурсы и инструменты для анализа и визуализации пространственных фигур.

Основной принцип комбинированного метода заключается в том, чтобы применить преимущества каждого из двух методов в зависимости от особенностей рассматриваемого многогранника и характеристик секущей плоскости. Это позволяет не только упростить процесс построения сечений, но и получить более полное понимание форм и взаимосвязей многогранной структуры.

Порядок действий обычно состоит из следующих этапов.

1. Определение секущей плоскости. Первоначально статус секущей плоскости устанавливается, и определяется её положение относительно многогранника. Это может включать как метод следов для нахождения точек пересечения с гранями, так и метод внутреннего проектирования для проецирования необходимых точек на основание.

2. Использование метода следов. В том случае, если секущая плоскость пересекает грани многогранника, следует сначала построить следы согласно методу следов. Это позволяет быстро определить границы сечения, образованного пересечением с гранями.

3. Применение метода внутреннего проектирования. Если из-за геометрических особенностей следы на точно не удастся определить, или секущая плоскость проходит параллельно некоторым рёбрам, тогда активно используется метод внутреннего проектирования для нахождения проекций. Это может быть особенно эффективно в случаях, когда следы нельзя провести таким образом, чтобы они точно определяли сечение.

4. Проверка и коррекция. После получения первых результатов необходимо проверить, насколько точны полученные точки сечения и соответствуют ли они геометрии многогранника. В случае необходимости можно уточнить проекции или следы, используя один метод для корректировки результатов другого.

Пример 1. Сечение сложного многогранника. Рассмотрим сложное тело, состоящее из нескольких пирамид, стоящих на основании. Если секущая плоскость пересекает две верхние грани этих пирамид, то первоочередно можно использовать метод следов для нахождения их пересечений. Затем, если секущая плоскость продолжает движение, и в определенных местах возникает затруднение в определении следов (например, если она проходит под острым углом к граням), можно использовать метод

внутреннего проектирования для нахождения точек пересечений на основании. Этот способ обеспечивает более точный результат и не теряет информации о структуре многогранника.

Пример 2. Комбинация методов у многогранника. Рассматриваем куб, секущая плоскость которого проходит через две противолежащие вершины и касается одной из граней. Этот случай может быть сложным для метода следов, так как требуется определить не только пересечения, но и углы. Применяя метод следов, мы сначала нашли точку пересечения на одной грани. Затем можем по аналогии использовать внутреннее проектирование для других граней. Эффективность комбинированного метода проявляется в том, что он позволяет легко адаптироваться к сложным геометрическим ситуациям, предоставляя учащимся множество инструментов для более творческого подхода к решению задач.

Координатный метод является мощным инструментом в стереометрии, который основывается на использовании системы координат для анализа многогранников. Этот метод позволяет задействовать алгебраические методы в геометрии, сводя построение сечения к нахождению координат точек пересечения секущей плоскости с рёбрами многогранника. Такой подход делает расчеты более точными и наглядными, что особенно важно в сложных задачах.

Координатный метод требует предварительного размещения многогранника в трехмерной декартовой системе координат, где каждое ребро и грань многогранника могут быть описаны с использованием координат.

Первым этапом является определение координат всех вершин многогранника, что делает его возможным для дальнейшего анализа. Например, для куба с длиной ребра 2 единицы и одной вершиной в начале координат его вершины могут быть: $(0,0,0)$, $(2,0,0)$, $(2,2,0)$, $(0,2,0)$, $(0,0,2)$, $(2,0,2)$, $(2,2,2)$, $(0,2,2)$.

Следующим шагом является задание уравнения секущей плоскости. Секущая плоскость может быть задана уравнением, которые задают ориентацию и положение плоскости в пространстве. Например, для плоскости, параллельной одной из осей и проходящей через определенную точку, коэффициенты могут принимать простые значения.

Пример 1. Сечение куба. Рассмотрим куб со стороной 2, расположенный в координатной системе так, что его одна вершина находится в начале координат. Координаты вершин куба будут:

- $A(0,0,0)$;
- $B(2,0,0)$;
- $C(2,2,0)$;
- $D(0,2,0)$;
- $E(0,0,2)$;
- $F(2,0,2)$;
- $G(2,2,2)$;
- $H(0,2,2)$.

Если секущая плоскость задана уравнением $x+y+z=2$, то для определения точек пересечения необходимо рассмотреть каждое ребро куба, определив параметрические уравнения для каждого из них, и подсчитать, при каких значениях параметра (если таковые есть) достижимо равенство уравнению плоскости.

Построение сечений многогранников – это важная тема стереометрии, имеющая практическое значение, особенно в контексте подготовки к ЕГЭ. Наиболее эффективными и широко применяемыми методами являются метод следов и метод внутреннего проектирования; их комбинация позволяет решать большинство задач, возникающих на практике. Координатный метод представляет собой перспективный подход для решения более сложных случаев, хотя требует определенных знаний в области аналитической геометрии.

Успешное освоение методов построения сечений требует охвата теоретического бэкграунда в стереометрии и отработки различных алгоритмов на практике. Использование наглядных моделей (как каркасных, так и объемных) и ИСТ-инструментов, таких как GeoGebra, может значительно повысить эффективность обучения и понимания стереометрических задач. Эти методы следует активно использовать в образовательных учреждениях, чтобы подготовить будущих специалистов к реальным задачам, с которыми они могут столкнуться в своей деятельности.

Список литературы

1. Потоскуев Е.В. Геометрия. 10 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений с углублённым и профильным изучением математики / Е.В. Потоскуев, Л.И. Звавич. – М.: Дрофа, 2008.
2. Потоскуев Е.В. Геометрия. 10 кл.: задачник для общеобразовательных учреждений с углублённым и профильным изучением математики / Е.В. Потоскуев, Л.И. Звавич.
3. Демонстрационные, диагностические и тренировочные варианты ЕГЭ (2009–2014 гг.).
4. Методические пособия по стереометрии и подготовке к ЕГЭ.
5. Мерзляк А.Г. Геометрия 10 класс. Углубленный уровень: учебник / А.Г. Мерзляк, Д.А. Номировский, В.М. Поляков.

Альгешикина Татьяна Петровна
учитель

МАОУ «Красночетайская СОШ
им. Героя Советского Союза И.В. Индюкова»
с. Красные Четаи, Чувашская Республика

ОТ МАГНИЦКОГО – К УЧЕНИКУ, ОТ УЧЕНИКА – К ОТКРЫТИЮ: НАСТАВНИЧЕСТВО ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье раскрывается потенциал исследовательской деятельности как средства реализации наставнической модели взаимодействия учителя и ученика на уроках математики. На примере реального педагогического кейса – исследовательской работы ученицы 9-го класса, посвящённой «Арифметике» Л.Ф. Магницкого, – показано, как совместный поиск, доверие и диалог поколений способствуют не только углублению предметных знаний, но и формированию у учащихся ценностно-смыслового отношения к образованию, критического мышления и личностной идентичности. Автор подчеркивает, что исследовательская деятельность, выстроенная в русле наставничества, становится не дополнительным элементом, а основой современной образовательной практики, трансформирующей школу в пространство живого познания и совместных открытий. Описаны этапы сопровождения ученика, образовательные результаты работы и её трансляция в школьную инициативу «Математика сквозь века».

Ключевые слова: наставничество, исследовательская деятельность, познавательная активность, математическое образование, Магницкий Л.Ф., Арифметика, межпредметные связи, индивидуальная образовательная траектория, диалог поколений, школьный проект.

Благодарность методическому объединению учителей физико-математического цикла МАОУ «Красночетайская СОШ имени Героя Советского Союза И.В. Индюкова».

В современной школе всё чаще звучит вопрос: как сделать так, чтобы ученик не просто «прошёл» программу, а по-настоящему включился в процесс познания? Как пробудить в нём не исполнителя, а мыслящего, ищущего, творческого человека? Ответ, который я нахожу в своей повседневной практике, лежит в плоскости наставничества – особого типа взаимодействия, где учитель и ученик становятся соучастниками интеллектуального движения, соавторами смысла.

Наставничество – это не просто передача знаний. Это доверие к потенциалу другого человека. Это готовность идти рядом, а не впереди. Это умение слышать вопрос, даже если он ещё не сформулирован вслух. И в этом контексте исследовательская деятельность на уроках математики становится не просто педагогическим приёмом, а живым пространством наставничества – местом, где рождаются вопросы, возникают гипотезы, совершаются маленькие, но настоящие открытия.

Однажды на уроке геометрии, обсуждая задачу о лестнице, прислонённой к стене, я упомянула, что подобные задачи встречались ещё в старинных русских учебниках. Ученица 9-го класса Ангелина подняла руку и спросила: «А кто вообще писал первые учебники по математике в России?» Этот вопрос – простой, наивный с виду – стал отправной точкой для большого пути. Я не дала готового ответа. Вместо этого я спросила: «Хочешь вместе поискать?» В тот момент состоялась наставническая встреча – не инструкция, а приглашение в совместное исследование.

Так родился проект «Путешествие в мир древней арифметики: жизнь и учебник Л.Ф. Магницкого». Сначала это была просто идея – прочитать старинный учебник, узнать о его авторе. Но постепенно исследование обрело глубину, структуру и методологическую строгость. Ангелина поставила перед собой смелую задачу: сравнить задачи из «Арифметики» 1703 года с заданиями современного курса математики и экзаменационных материалов ОГЭ. Она хотела понять: изменилось ли само мышление за три века? Сохранили ли задачи своё практическое значение? И главное – есть ли между нами, учениками разных эпох, что-то общее?

Как наставник, я не вела её по заранее проложенной дорожке. Я предлагала ресурсы, задавала уточняющие вопросы, помогала формулировать гипотезы, но решения принимала она сама. Это и есть суть наставничества: не дать рыбу, не даже научить ловить – а вместе найти реку, где она течёт, и выбрать, каким способом ловить.

В ходе исследования Ангелина обнаружила удивительные параллели. Например, задачи на смешение – про сплавы, растворы, вина – решались у Магницкого так называемым «методом рыбки» (или «правилом коромысла»). Сегодня мы используем систему уравнений. Но суть остаётся той же: нужно найти пропорцию, уравновесить части целого. Это открытие стало для неё настоящим прозрением: «Получается, мы думаем одинаково, хотя живём в разных мирах?» – спросила она. Я кивнула. Именно так. Математика – язык, на котором человечество говорит с самим собой сквозь века.

Ещё один яркий пример – задачи на совместную работу. У Магницкого – плотники, строящие мост; в ОГЭ – два принтера, печатающих документы. Контекст изменился, но математическая модель – скорость, время, работа – осталась неизменной. Ангелина поняла: задача – это не просто набор

чисел, а модель реальности, придуманная человеком, чтобы управлять миром. И эта модель работает – вне зависимости от эпохи.

Особое впечатление на неё произвела геометрическая задача про водный ров вокруг города. Чтобы определить длину рва, требовалось вычислить длину окружности. А задача о лестнице у стены – прямое применение теоремы Пифагора. Никакой абстракции – только живая необходимость: защитить город, достроить дом. Через эти задачи Ангелина увидела, что математика рождается из жизни, а не из учебника.

Одним из самых захватывающих открытий стало знакомство с «фальшивым правилом» – древним итеративным методом приближённого решения уравнений. Хотя метод и был эмпирическим, он удивительно напоминал современные численные алгоритмы. Мы долго обсуждали: как люди решали уравнения, не зная алгебры? Как переходили от догадки – к доказательству? Это был не просто урок истории математики, а урок эволюции мышления – от практики к теории, от опыта к логике.

Вся эта работа обладала многомерной образовательной ценностью. Но с точки зрения наставничества особенно важным было ценностно-смысловое измерение. Изучая биографию Магницкого, Ангелина узнала, что его «Арифметика» стала основой математического образования в России при Петре I. Петр I не просто хотел, чтобы дворяне умели считать – он делал ставку на образование как на инструмент модернизации страны. «Получается, знания – это не для пятёрок, а для будущего России?» – задумалась она. В этом вопросе прозвучало осознание служения, ответственности, связи личного пути с судьбой Отечества. И именно это – одна из высших целей наставничества: помочь ученику увидеть смысл за формулой, за оценкой, за заданием.

Поддерживая Ангелину, я как наставник тоже росла. Я училась слушать тишину между слов, замечать росток интереса, даже если он был едва заметен. Я осознала, что исследовательская деятельность – это не «дополнительно», а основательно. Она позволяет:

- выявлять детей, ориентированных на глубокое понимание, а не на заучивание;
- формировать проектное мышление, необходимое в цифровой эпохе;
- развивать цифровую грамотность – Ангелина умело работала с архивными сканами, онлайн-платформами, PDF-копиями редких изданий;
- укреплять школьную идентичность – её работа стала гордостью не только для неё, но и для всего класса, школьного научного общества, педагогического коллектива.

А главное – исследование помогло мне, учителю, принимать обоснованные решения в своей практике: какие темы углублять, где строить межпредметные мосты, как вдохновлять через историю и культуру. Наставничество – это и профессиональная рефлексия, и диалог с реальностью.

Успех Ангелины на Республиканской конференции-фестивале «EXCELSIOR-2025», где её работа заняла призовое место, стал не только личной победой, но и точкой отсчёта для новой инициативы. Вдохновлённые её работой, мы запустили школьный проект «Математика сквозь века», который включает:

- выставку старинных математических задач;
- «уроки-реконструкции» по учебнику Магницкого для 5–6 классов;
- цифровой квест «Реши задачу Магницкого»;
- выпуск сборника «Задачи наших предков и наших дней», написанного самими учениками.

Теперь исследование перестало быть индивидуальным актом – оно стало коллективной практикой, общешкольной традицией, вектором развития. И в этом – ещё одно измерение наставничества: умение передать инициативу, вдохновить других, создать пространство, где каждый может стать исследователем.

Завершая эту статью, хочу подчеркнуть: исследовательская деятельность на уроках математики – это не про «методики» и «технологии». Это про человека. Про ученика, который впервые осознал, что его вопрос важен. Про учителя, который не побоялся ответить: «Давай вместе разберёмся». Про Магницкого, чья книга, написанная триста лет назад, сегодня вдохновляет подростка в провинциальной школе на поиск истины.

Призовое место на «EXCELSIOR-2025» – это не просто награда. Это подтверждение того, что наставничество работает. Что когда учитель становится со-исследователем, а ученик – соавтором знания, образование перестаёт быть рутинной. Оно становится живым, вдохновляющим, значимым. Оно становится встречей – между прошлым и будущим, между учителем и учеником, между вопросом и открытием.

Именно такие встречи делают школу не местом заучивания, а пространством доверия, роста и открытий. А наставничество – не роль, а призвание, которое раскрывается в каждом таком моменте, когда ученик говорит: «Я сам это понял».

Когда ученик и учитель становятся со-исследователями, образование перестаёт быть рутинной и превращается в живой, вдохновляющий процесс – процесс открытий, решений и смыслов. Именно такие практики делают школу не местом заучивания, а настоящим пространством открытий, где каждый имеет право и возможность задавать вопросы, искать ответы и менять мир – пусть даже сначала только в рамках одной задачи из старинной «Арифметики».

Список литературы

1. Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.): утв. Президентом РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://education-nn.ru/natsproekt-obrazovanie> (дата обращения: 08.12.2025).

2. Магницкий Л.Ф. Арифметика, сиречь наука числительная... – М., 1703. – 662 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rgub.ru/item/28335> (дата обращения: 08.01.2025).

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: учеб. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2020. – 128 с. – ISBN 978-5-907264-35-8.

4. Школа наставничества.рф: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80aaaajauxnkdg0cfkglgg.xn--plai/ru> (дата обращения: 08.12.2025).

Ганьшин Роман Владимирович

магистрант

Научный руководитель

Пусева Мария Владимировна

канд. пед. наук, аспирант, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается связь академической успеваемости и успешности студентов. Раскрывается содержание понятий «академическая успеваемость», «академическая успешность», выявляется их взаимосвязь. Подчеркивается значимость выделения факторов, способствующих достижению высоких результатов в учебной деятельности. В заключительной части отмечены направления дальнейших изысканий, подчеркивающие важность понимания природы академической успешности для повышения качества образования и личностного роста студентов.

Ключевые слова: академическая успеваемость, академическая успешность, студенты.

Образование играет ведущую роль в укреплении позиций государства на мировой арене, содействует экономическому росту и обеспечению национальной безопасности. Президент Российской Федерации В.В. Путин неоднократно подчеркивал его важность, отмечая, что «образование, его доступность и качество являются ключевым фактором, основой долгосрочного успеха развития России». Именно поэтому исследования, направленные на выявление факторов, способствующих достижению высоких результатов в учебной и последующей профессиональной деятельности, приобретают особую актуальность.

Количественным показателем, отображающим степень сформированности у студентов, предусмотренных государственными образовательными стандартами компетенций, является академическая успеваемость. Данное понятие было предметом тщательного анализа в исследованиях Н.В. Боровской, А.А. Реана. Они рассматривают академическую успеваемость как результативную сторону учебной деятельности, измеряемую оценками. Другие ученые предлагают расширенное толкование этого понятия. Например, А.А. Абросимов и О.В. Бирина видят в академической успеваемости интегральный показатель, отражающий финальный результат образовательной деятельности, достигнутый в соответствии с установленными стандартами. О.И. Лыноградская видит в академической успеваемости меру, показывающую соответствие фактически достигнутых результатов планируемым образовательным целям. Абросимов А.А. также отмечает, что академическая успеваемость – это не только количественный показатель, но и отражение многокомпонентной деятельности высшего учебного заведения, связанной с подготовкой квалифицированных специалистов, способных отвечать требованиям государственных стандартов и быть конкурентоспособными на рынке труда [7].

Ряд исследователей, таких как В.И. Моросанова, А.М. Прихожан, М.Р. Шабалина и другие, утверждают, что академическая успеваемость выступает в качестве центрального компонента академической успешности и чаще всего представлена в виде отметок, выраженных в баллах. Такая форма отчетности позволяет получать объективную информацию о состоянии образовательного процесса и успеваемости студентов. В то же время, оценки, не всегда достаточно полно отражают образовательные достижения студентов. Однако именно они позволяют преподавателям и руководству учебных заведений оперативно отслеживать и корректировать ход образовательного процесса.

Отдельные исследования, проведенные Т.Ю. Кураповой и Т.Н. Тихомировой, акцентируют внимание на том, что академическая успешность может быть интерпретирована как кумулятивный показатель, например, средний балл за определенный период обучения. Это подтверждает тот факт, что в подавляющем числе исследований академическая успеваемость студентов традиционно измеряется именно им. Такой подход получил широкую распространенность благодаря простоте расчета и наглядности полученной величины. Однако ряд ученых высказывают сомнения относительно его абсолютной надежности и точности как единственного инструмента оценки академической успешности. Критики указывают на ряд недостатков данного показателя, включая ограничение отражения

индивидуальных особенностей студентов, неравномерность распределения оценок между предметами и отсутствием учета субъективных аспектов учебной деятельности.

Вместе с тем, в ряде экспериментов и метаанализов показано, что несмотря на указанные ограничения, средний балл демонстрирует достаточную надежность. Более того, он оказывается значимо связанным с такими важными переменными, как уровень интеллекта, профессиональная успешность, профессиональный статус и престиж. Подобная корреляция свидетельствует о хорошей критериальной валидности данного показателя. Таким образом, несмотря на известные ограничения и критику, средний балл продолжает оставаться надежным и распространенным методом оценки академической успеваемости студентов в психологических исследованиях.

Традиционно исследователи отмечают, что учебная успеваемость отражает результативную сторону обучения, выраженную в количественных показателях (баллах), а успешность обучения – его качественный аспект.

Авторы, занимающиеся изучением психологических аспектов академической успешности студентов, подчеркивают, что она отражает не только внешнюю оценку (со стороны педагогов и сверстников), но и внутреннюю удовлетворенность учебным процессом и результатами учения. Академическая успешность объединяет в себе учебные достижения (показатели успеваемости) и удовлетворенность студента собственной учебной деятельностью (А.С. Васильева, О.С. Ионина, Т.Ю. Курапова) [2; 4; 5].

Данная точка зрения коррелирует с определением учебной успешности, предложенным М.Я. Адамским, трактующим успешность как индивидуальный результат образовательного процесса, проявляющийся в конкретных достижениях и характеризующийся удовлетворением от них, а также положительной оценкой со стороны педагогов [1].

Для установления взаимосвязи между двумя изучаемыми феноменами следует обозначить факторы, оказывающие на них непосредственное влияние.

В своих исследованиях Г. В. Милованова, Н.М. Куляшова, Е.Ю. Шемякина отмечают, что среди множества факторов, влияющих на академическую успеваемость студентов, особая роль принадлежит сформированности структуры самостоятельной учебной деятельности и развитию мотивационной сферы. Самостоятельная учебная деятельность подразумевает активное вовлечение студентов в образовательный процесс, приобретение навыков планирования, постановки целей, выбора оптимальных стратегий и способов решения учебных задач. А отсутствие должной мотивации ведет к снижению эффективности учебной деятельности, увеличивает риск возникновения академических проблем и даже отсева студентов. Соответственно, предупреждение академической неуспеваемости должно начинаться с активного включения студентов в процесс приобретения навыков самостоятельной работы и формирования положительного отношения к учебе, что предотвратит возникновение трудностей в обучении и будет способствовать достижению профессиональных целей в дальнейшем [6].

Достаточно обширную на данный момент систематизацию и классификацию факторов, оказывающих влияние на успеваемость и успешность студентов, приводит Р.А. Дормидонтов. В своем исследовании он приходит к выводу, что успеваемость определяется комбинацией личностных (когнитивные способности и мотивационные установки) и экономических факторов. В то же время академическая успешность детерминруется в первую очередь социально-психологическими факторами и личностными свойствами, среди которых особо выделяется высокий уровень настойчивости, самоконтроля, мотивации достижения, адекватная самооценка и соответствующий уровень притязаний. Таким образом, разница между успеваемостью и академической успешностью проявляется в неоднородности факторов, их обуславливающих и создающих условия для успешной интеграции личности в образовательную и социальную среду [3].

В данном эмпирическом исследовании обосновывается взаимосвязь между академической успеваемостью и успешностью студентов, которая обеспечивается рядом факторов, таких как уровень мотивации к успеху (желание достигать высоких результатов, преодолевать препятствия), способность к саморегуляции поведения (умение планировать и организовывать свою деятельность, ставить цели и контролировать процесс их достижения), удовлетворенность учебной деятельностью (позитивное восприятие учебного процесса, избранной профессии, однокурсников и педагогического состава). Данные факторы успешности оказывают положительное влияние на уровень успеваемости студентов. Студенты, направленные на достижение успеха, с высокими уровнями осознанной саморегуляции и удовлетворенности учебной деятельностью, демонстрируют лучшие академические результаты.

Эмпирическое исследование связи академической успеваемости и успешности студентов имеет практическую ценность, так как учет факторов, способствующих достижению высоких результатов в учебе содействует повышению эффективности образовательного процесса и личностному росту обучающихся.

Список литературы

1. Адамский М.Я. Успешное обучение в общеобразовательной школе как организационно-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Я. Адамский. – Великий Новгород, 2005. – 24с. EDN WGRCTN
2. Васильева А.С. Теоретические подходы к понятию академической успешности студентов / А.С. Васильева // Экономика и социум. – 2017. – №1–2 (32).

3. Дормидонтов Р.А. Проблема успеваемости и успешности обучающихся в свете социальных изменений развития общества и образовательных систем / Р.А. Дормидонтов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №5. EDN JOASAV
4. Ионина О.С. Психологические основы академической успешности студентов / О.С. Ионина // Научный поиск: вестник кафедры педагогики и психологии. – 2013. – №2. – С. 7–15.
5. Курапова Т.Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ / Т.Ю. Курапова. // Психология в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб.: Реноме, 2011. – С. 106–109. EDN VJYXWF
6. Милованова Г.В. Формирование образовательной самостоятельности как условие академической успеваемости / Г.В. Милованова, Н.М. Куляшова, Е.Ю. Шемякина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – №4.
7. Взаимосвязь стилей мышления и академической успеваемости студентов / О.А. Халифаева, Н.Ю. Коленкова, И.Ю. Тюрина, А.Г. Факина // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. №7. – С. 52–76. DOI 10.17853/1994-5639-2020-7-52-76. EDN NASMBO

Данилова Екатерина Петровна
учитель-логопед

Иванова Ольга Александровна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №23 «Берегиня» КВ»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о формировании лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР. Представлены особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей данной категории, основные этапы и направления работы.

Ключевые слова: лексика, грамматика, лексико-грамматический строй речи, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются характерные и устойчивые проблемы, касающиеся лексико-грамматической стороны их речевого развития. Одной из наиболее заметных особенностей является ограниченный словарный запас. Дети часто используют только предметные слова, в то время как глагольный словарь оказывается весьма скудным. Это приводит к трудностям в усвоении слов, имеющих абстрактное значение, таких как «время», «пространство», «качества» и другие.

Помимо этого, у детей возникают проблемы с пониманием и точным использованием слов. Они могут путать слова, которые звучат похоже или имеют схожее значение, например, «кружка» может быть неверно заменена на «чашка», а «шьет» – на «вяжет». Эти ошибки указывают на недостаточное развитие фонематического слуха и лексической памяти.

Н.Л. Егорова [2], О.О. Марченкова [2] отмечают, что также наблюдаются нарушения в словообразовании. Дети испытывают трудности с образованием уменьшительно-ласкательных форм, например, от слова «стул» они могут образовать «стулик», что является неправильным.

Проблемы возникают и при образовании прилагательных от существительных, где вместо правильного слова «деревянный» они могут сказать «деревный».

По данным Н.А. Абрамовой [1] трудности также наблюдаются в образовании глаголов с помощью приставок: вместо правильного использования форм «шел», «вышел», «перешел» дети могут использовать неправильные формы или вовсе не понимать, как их образовать.

Еще одной заметной чертой нарушений у детей с ОНР являются аграмматизмы, которые проявляются в ошибках согласования слов по роду, числу и падежу. Например, они могут сказать «красная яблок» вместо «красное яблоко», «нет носов» вместо «нет носов», или «сиду на стулу» вместо «сиду на стуле».

Ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций также являются распространенной проблемой. Вместо корректного выражения «мяч под столом» они могут сказать «мяч под столом», что указывает на недостаток понимания синтаксической структуры.

Кроме того, у детей наблюдаются трудности в использовании предлогов: они часто опускают их или заменяют на неверные. Это приводит к неясности и неполноте высказываний.

Также затруднения возникают при построении фраз: дети чаще формируют простые и нераспространенные предложения, могут пропускать члены предложения и нарушать порядок слов.

Все эти аспекты свидетельствуют о том, что речевое развитие таких детей требует особого внимания и коррекции со стороны специалистов, чтобы помочь им лучше осваивать язык и общаться.

Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи – это процесс, который требует системного подхода и последовательности в действиях, принимая во внимание уровень речевого развития ребенка. У детей с ОНР выделяют три уровня развития: первый, второй и третий. В зависимости от этого уровня различаются и подходы к обучению.

1. Подготовительный этап. Этот этап, как правило, ориентирован на детей с ОНР первого и второго уровня. Его основная цель заключается в накоплении как пассивного, так и активного словаря, а также в стимуляции речевой активности у детей.

Задачи и методы.

1. Обогащение словаря. В рамках подготовки важно работать над различными частями речи, такими как существительные, глаголы и прилагательные, используя лексические темы, которые могут быть интересны детям. Темы могут включать «Игрушки», «Одежда», «Овощи и фрукты». – Важно выбирать такие слова, которые легко воспринимаются и запоминаются, чтобы создать базу для дальнейшего речевого развития.

2. Развитие неречевых процессов. Необходимо уделять внимание развитию таких процессов, как внимание, память, мышление, а также слуховое и зрительное восприятие. Эти навыки являются основой для формирования полноценной речи. Использование игр и упражнений, направленных на развитие этих процессов, поможет детям лучше воспринимать информацию и активнее участвовать в речевой деятельности.

3. Работа над слоговой структурой слова. Проговаривание простых слов и отхлопывание слогов – это важные упражнения, которые помогают детям научиться правильно произносить слова и осознавать их структуру.

II. Основной этап. На этом этапе основная работа сосредоточена на детях с ОНР второго и третьего уровня. Этот этап делится на два взаимосвязанных направления, каждое из которых играет важную роль в формировании лексико-грамматического строя речи.

Направление 1. Развитие лексики и формирование понятий.

1.1. Накопление словаря. Введение новых слов по темам с наглядной опорой, такой как игрушки, картинки или реальные предметы, помогает детям лучше запоминать слова и понимать их значение. Классификация предметов по категориям, таким как одежда, посуда, животные, позволяет детям систематизировать свои знания и расширять представления о мире.

1.2. Подбор обобщающих слов. Это помогает детям осознать взаимосвязи между объектами и понятиями, что способствует более глубокому пониманию языка.

1.3. Уточнение и расширение значения слов. Работа с многозначными словами, такими как «иголка швейная», «иголка ежа», «иголка у ели», учит детей различать значения слов в разных контекстах. Подбор синонимов и антонимов, таких как «смелый – храбрый» и «день – ночь», помогает детям расширять словарный запас и улучшать навыки общения.

1.4. Усвоение слов, обозначающих части целого. Знакомство с терминами, обозначающими части объектов, например, «рукав», «воротник», «карман» – это важный аспект, который помогает детям лучше понимать структуру предметов.

Направление 2. Формирование грамматического строя речи.

2.1. Работа над словоизменением. Обучение употреблению падежных окончаний для существительных – это важный аспект, который позволяет детям правильно строить предложения. Например, в винительном падеже: «вижу что? – мяч», в родительном: «нет чего? – мяча», в дательном: «даю кому? – маме». Использование предложно-падежных конструкций, таких как «на», «в», «под», «из», «с», «от», помогает детям понимать, как предлоги влияют на значение слов в предложении.

2.2. Согласование существительных с числительными. Обучение правильному согласованию существительных с числительными, например, «один мяч», «два мяча», «пять мячей», является важным элементом грамматической подготовки.

2.3. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, например, «красный шар», «красная машина», «красное яблоко», помогает детям лучше понимать структуру предложений.

2.4. Согласование глаголов с существительными, например, «мальчик бежит», «дети бегут», а также усвоение глаголов прошедшего времени в роде и числе, таких как «мама читала», «папа читал», является важным аспектом формирования грамматического строя речи.

2.5. Согласование притяжательных местоимений с существительными, такими как «мой мяч», «моя кукла», «моё ведро», помогает детям лучше понимать, как выражать принадлежность.

2.6. Работа над словообразованием. Образование уменьшительно-ласкательных форм, таких как «дом – домики», «собака – собачка», помогает детям развивать творческое мышление и обогащать свой словарный запас.

Таким образом, последовательная работа на каждом из этапов формирования лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР способствует не только улучшению их речевых навыков, но и развитию их общей коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Абрамова Н.А. Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.А. Абрамова, М.И. Дедукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67–4. EDN EWBIIZ
2. Егорова Н.Л. Изучение и формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, обусловленного дисграфией / Н.Л. Егорова, О.О. Марченкова // Вестник Курганского государственного университета. – 2020. – №1 (55).

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию фонематического восприятия на логопедических занятиях с младшими школьниками. Отмечается, что планомерная и регулярная работа по совершенствованию фонематического слуха в рамках логопедических занятий не только исправляет звукопроизношение, но и закладывает крепкий фундамент для развития навыков письменной и устной речи, предотвращая проблемы в обучении и облегчая социальную интеграцию ребёнка.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, младший школьный возраст, учитель-логопед, логопедические занятия.

Коррекция фонематического восприятия в логопедической практике с учениками младших классов представляет собой организованный и планомерный процесс, закладывающий основу для преодоления нарушений речи в устной форме и предотвращения проблем с письменной речью.

Фонематическое восприятие – это способность распознавать на слух и анализировать звуки речи (фонемы), что крайне важно для приобретения навыков грамотного чтения и письма. У детей с нарушениями речевого развития (ФФНР, ОНР, дислексия, дисграфия) эта функция зачастую недостаточно развита или нарушена, что проявляется в виде замен, пропусков или перестановок звуков и букв.

Работа организуется поэтапно, от простого к сложному, с индивидуальным подходом к сложностям каждого ребенка. Сначала необходимо активизировать слуховое внимание и память, исключив речевой контекст. Используются игры на распознавание неречевых шумов: «Что звучит?» (узнавание звонка, шелеста бумаги, стука), «Запомни последовательность» (например, два хлопка, три удара). Это подготавливает к более детальной работе со звуками речи.

Следующий, ключевой этап – формирование непосредственно фонематического восприятия. Начинают с гласных, как наиболее простых для произношения и различения, постепенно переходя к согласным. Основные направления работы:

Идентификация и выделение звука в составе слова. Сначала из ряда звуков («Хлопни, когда услышишь [С]»), затем из слогов и, наконец, из слов. Важно научить ребенка слышать звук независимо от его места в слове (в начале, середине, конце).

Различение оппозиционных звуков (которые ребенок путает на слух или в речи). Это основа работы при дислалии и дисграфии. Логопед использует пары слов, отличающихся одним звуком («бочка – почка», «коза – коса», «лук – луг»). Задания разнообразны: поднять букву или картинку, повторить ряд слов, исправить ошибку («На картинке киса?»).

Развитие навыков звукового анализа и синтеза – высшая ступень фонематического восприятия. Дети учатся определять первый и последний звук в слове, выделять все звуки по порядку, называть их и считать их количество. Полезны действия с материалами: составление схемы из фишек, «шаги» по клеточкам. Одновременно развивается синтез: из звуков ([с], [к], [о], [л]) составить слово (школа), узнать слово, произнесенное логопедом с паузами.

На всех этапах занятия проходят в игровой форме с использованием наглядного материала (карточки, символы звуков, лото, презентации), что поддерживает интерес ученика. Важно сочетать слуховое восприятие, артикуляционные движения и зрительный образ буквы. Упражнения на развитие слуха часто сочетают с артикуляционной гимнастикой, проговариванием и, на поздних этапах, с записью услышанного.

Е.В. Левченко [2] пишет, что формирование фонематического слуха – важнейший этап логопедической помощи ученикам младших классов, особенно при коррекции дислексии и дисграфии. Этот процесс осложняется рядом проблем, имеющих как педагогические, так и нейропсихологические корни. Представим их ниже.

1. Недостаточное развитие первичных аспектов аудитивного восприятия. У детей с речевыми дефектами часто выявляется дефицит не только фонематического, но и общего слухового восприятия. Им трудно различать неречевые звуки (к примеру, шум листвы и дождя), сохранять в памяти звуковые ряды, выделять звук среди помех. Это формирует непрочную основу для тонкой работы по различению фонем. Для решения этой проблемы необходима длительная предварительная работа, которую сложно полностью интегрировать в ограниченное время занятий.

2. Устойчивость дефектов и вторичные компенсаторные стратегии. К моменту поступления в школу у ребенка с фонематическим недоразвитием обычно уже сформированы устойчивые неверные

слухо-речевые навыки. Он длительное время воспринимал и произносил звук [С] как [Ш], и его мозг воспринимает это как правильное. Преодоление этих автоматизмов встречает внутреннее сопротивление. Более того, дети часто используют стратегии компенсации: полагаются на визуальное восприятие артикуляции, угадывание по общему смыслу, простое заучивание правил, что скрывает истинную недостаточность слуховых дифференцировок. Обнаружение и исправление этих подмен – трудная методическая и диагностическая задача.

3. Влияние сопутствующих нарушений на фонематическое восприятие. Изолированные нарушения фонематического слуха встречаются редко. Как правило, они сопряжены с:

- проблемами артикуляции (дизартрия, дислалия). Нечеткость произношения искажает восприятие звуков;
- недостаточным развитием операций анализа и синтеза звукового состава речи. Ребёнку сложно не только идентифицировать звук, но и определить его позицию в слове, подсчитать количество фонем, собрать слово из отдельных звуков;
- ограниченным объёмом слухоречевой памяти и дефицитом внимания. Ребёнок испытывает трудности в удержании в памяти последовательности из нескольких слов для сравнения, не запоминает инструкцию.

Л.В. Кулагина [1] отмечает, что коррекционная работа над фонематическим восприятием становится комплексной задачей, требующей от логопеда постоянной координации различных аспектов.

1. Сниженная мотивация и быстрая утомляемость. Логопедические занятия могут быть дополнительной нагрузкой для младших школьников, особенно тех, кто испытывает учебные трудности. Упражнения на дифференциацию звуков («Хлопни в ладоши, услышав...») могут восприниматься как простые и не имеющие очевидной связи с улучшением успеваемости или почерка. Многократное выполнение однотипных заданий приводит к быстрой утомляемости и снижению концентрации внимания. Поддержание интереса требует от логопеда творческого подхода и преобразования однообразных задач в игровые, соревновательные или проектные формы.

2. Интеграция с процессом обучения грамоте. Фонематическое восприятие развивается в контексте обучения чтению и письму. Основная проблема заключается в синхронизации коррекционных занятий с программой обучения в классе. Если на логопедических занятиях ребёнок учится различать звуки [З] и [С], а в классе в это же время изучаются безударные гласные, возникает когнитивный диссонанс. Логопеду необходимо постоянно адаптироваться к школьной программе, подбирая релевантный для ученика словарный материал. Кроме того, необходимо учитывать влияние буквы на звук: дети путают название буквы («эс») с её звуковым значением [с], что затрудняет фонематический анализ.

3. Ограниченность самостоятельной работы. Навык, сформированный на занятии с логопедом, часто не автоматизируется и не применяется в обычной речи и учебной работе. Ребёнок хорошо различает звуки на занятии, но продолжает допускать ошибки при письме в классе, поскольку не может одновременно контролировать орфографию, почерк и фонематическую точность. Необходимо активное участие родителей и учителей в создании единой речевой среды, что часто оказывается трудно-реализуемым на практике.

Главная проблема кроется в многоаспектном характере речевых отклонений и в необходимости коррекции не отдельных дефектов восприятия, а устоявшихся аномальных взаимосвязей между слухоречевыми и моторно-речевыми функциями. Результативность логопедической помощи обусловлена умением специалиста создать адаптированную программу, которая влияет не только на слуховое внимание, но и на концентрацию, запоминание, уровень заинтересованности и связана с текущими учебными целями ребёнка.

В итоге, планомерная и регулярная работа по совершенствованию фонематического слуха в рамках логопедических занятий не только исправляет звукопроизношение, но и закладывает крепкий фундамент для развития навыков письменной и устной речи, предотвращая проблемы в обучении и облегчая социальную интеграцию ребёнка.

Список литературы

1. Кулагина Л.В. Развитие фонематического восприятия у учащихся начальных классов / Л.В. Кулагина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/razvitiie-fonematichieskogho-vozpriatiia-u-uchas.html> (дата обращения: 09.12.2025).

2. Левченко Е.В. Развитие фонематического восприятия младших школьников / Е.В. Левченко // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 117–123. EDN VMQZQT

РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ СТАЖИРОВОК НА ПРЕДПРИЯТИЯХ-ПАРТНЕРАХ ВУЗА

Аннотация: в статье рассматривается проблема ранней профессиональной ориентации студентов высших учебных заведений через организацию системы стажировок на предприятиях-партнерах. Проанализированы теоретические основы профориентационной работы, представлены результаты эмпирического исследования эффективности ранних стажировок для профессионального самоопределения обучающихся. Предложена модель взаимодействия вуза и предприятий-партнеров, способствующая повышению качества профессиональной подготовки и адаптации студентов к реальным условиям труда.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, ранняя стажировка, предприятия-партнеры, профессиональная адаптация, практико-ориентированное обучение, компетентностный подход.

Современные экономические реалии и запросы рынка труда формируют новые требования к системе высшего образования. Выпускники вузов должны обладать не только теоретическими знаниями в профессиональной области, но и практическими навыками, позволяющими быстро адаптироваться к условиям реального производства [1, с. 165]. Согласно данным исследований, более 60% работодателей отмечают недостаточную практическую подготовленность молодых специалистов [2, с. 13], что свидетельствует о существующем разрыве между академическим образованием и требованиями профессиональной среды.

Ранняя профессиональная ориентация студентов через систему стажировок на предприятиях-партнерах вуза представляет собой комплексный подход, направленный на решение данной проблемы. Актуальность такого подхода обусловлена, во-первых, необходимостью формирования у обучающихся четких представлений о будущей профессиональной деятельности уже на начальных этапах обучения; во-вторых, потребностью в развитии их профессионального самосознания и мотивации к освоению выбранной специальности; в-третьих, запросом со стороны работодателей на подготовку кадров, адаптированных к специфике конкретных предприятий.

Целью настоящей статьи является анализ теоретических основ и практических аспектов ранней профессиональной ориентации студентов через систему стажировок на предприятиях-партнерах вуза, а также разработка концептуальной модели данного процесса.

Стажировка является одной из наиболее эффективных форм профессиональной ориентации и подготовки студентов, поскольку обеспечивает погружение обучающихся в реальную профессиональную среду. В отличие от традиционной учебной и производственной практики, стажировка предполагает более длительное пребывание студента на предприятии, выполнение конкретных профессиональных задач под руководством опытных наставников, а также возможность трудоустройства по результатам прохождения программы.

Анализ зарубежного опыта показывает, что системы ранних профессиональных стажировок успешно функционируют в университетах США, Германии, Великобритании, Японии и других стран [6]. Например, в Германии широко распространена дуальная система образования, предполагающая сочетание теоретического обучения в вузе с практической работой на предприятии. В США популярны программы кооперативного обучения (co-operative education), в рамках которых студенты чередуют семестры теоретического обучения с полноценной работой в профильных компаниях [4].

Анализируя современное состояние системы профессиональной ориентации в российских вузах, можно выделить следующие тенденции.

1. Усиление практико-ориентированного подхода к образованию, что проявляется во внедрении элементов дуального обучения, использовании кейс-методов, привлечении специалистов-практиков к образовательному процессу.

2. Развитие социального партнерства вузов с предприятиями реального сектора экономики, создание базовых кафедр на предприятиях, совместная разработка образовательных программ.

3. Внедрение новых форматов взаимодействия студентов с работодателями: хакатоны, проектные мастерские, бизнес-инкубаторы, карьерные акселераторы.

4. Цифровизация профориентационной работы, создание онлайн-платформ для взаимодействия студентов и работодателей.

Однако, несмотря на позитивные изменения, существует ряд проблем в организации системы ранних профессиональных стажировок:

- формальный подход к организации практик и стажировок со стороны некоторых вузов и предприятий;
- недостаточная интеграция программ стажировок в учебный процесс;
- отсутствие системы наставничества на предприятиях;
- недостаточная мотивация предприятий к участию в образовательном процессе;
- сложности организационно-правового характера при оформлении стажировок студентов младших курсов.

На основе анализа теоретических источников и практического опыта автором разработана концептуальная модель организации системы ранних профессиональных стажировок для студентов вузов. Данная модель включает следующие структурно-функциональные компоненты.

1. Целевой компонент. Определяет стратегические и тактические цели организации системы стажировок, среди которых: формирование у студентов адекватного представления о выбранной профессии; развитие профессиональных компетенций в реальных условиях производства; содействие профессиональному самоопределению и построению карьерных траекторий; подготовка кадров, адаптированных к требованиям конкретных предприятий.

2. Организационно-управленческий компонент. Включает: создание в структуре вуза специализированного подразделения, координирующего взаимодействие с предприятиями-партнерами (центр карьеры и профессиональной ориентации); разработку нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс организации стажировок; формирование пула предприятий-партнеров; разработку механизмов интеграции стажировок в учебный процесс; создание системы наставничества на предприятиях.

3. Содержательный компонент. Предполагает разработку программ стажировок для различных курсов обучения: ознакомительные стажировки (1–2 курс) – направлены на формирование общего представления о профессии, знакомство с организационной культурой предприятия; учебные стажировки (2–3 курс) – предполагают выполнение учебно-профессиональных задач под руководством наставника; проектные стажировки (3–4 курс) – ориентированы на решение реальных производственных задач в формате проектной деятельности; преддипломные стажировки (4–5 курс) – направлены на сбор материала для выпускной квалификационной работы и последующее трудоустройство.

4. Технологический компонент. Включает технологии и методы организации стажировок: технологии наставничества и коучинга; проектные технологии; технологии портфолио; цифровые технологии сопровождения стажировок.

5. Результативно-оценочный компонент. Предполагает разработку системы критериев и показателей эффективности стажировок, механизмов мониторинга и оценки результатов, а также систему обратной связи со всеми участниками процесса.

Для успешного внедрения предложенной модели в практику высших учебных заведений необходимо создание следующих организационно-педагогических условий.

Нормативно-правовое обеспечение: разработка положения о системе стажировок; заключение договоров с предприятиями-партнерами; создание регламентов взаимодействия вуза и предприятий; разработка механизмов перерасчета результатов стажировок в структуре образовательной программы.

Финансово-экономическое обеспечение: разработка механизмов финансового стимулирования предприятий-партнеров; создание системы оплаты труда наставников; выделение средств на организационное и методическое сопровождение стажировок; предоставление оплачиваемых стажировок для студентов.

Кадровое обеспечение: подготовка преподавателей вуза к руководству стажировками; обучение специалистов предприятий методике наставничества; привлечение представителей предприятий к преподаванию в вузе.

Информационно-методическое обеспечение: разработка методических рекомендаций по организации стажировок; создание информационной системы для координации взаимодействия участников; разработка пакета документации для сопровождения стажировок.

Мотивационное обеспечение: создание системы стимулирования студентов к участию в стажировках; разработка механизмов мотивации предприятий к сотрудничеству с вузами; формирование профессионального сообщества выпускников-наставников.

На основе проведенного теоретического анализа и разработанной концептуальной модели предлагаются следующие рекомендации по совершенствованию системы ранней профессиональной ориентации студентов через стажировки.

На уровне государства:

- создание налоговых льгот для предприятий, участвующих в программах стажировок;
- разработка профессиональных стандартов с учетом необходимости ранней профессионализации;
- включение критерия взаимодействия с предприятиями в систему аккредитации образовательных программ.

На уровне вуза:

- внедрение модульного принципа построения учебного процесса для эффективной интеграции стажировок;

- развитие системы индивидуальных образовательных траекторий;
- создание цифровой платформы для координации взаимодействия с предприятиями-партнерами;
- формирование профессиональных сообществ выпускников как ресурса для организации стажировок.

На уровне предприятий:

- создание корпоративных центров обучения;
- разработка программ наставничества;
- формирование кадрового резерва из числа студентов-стажеров;
- участие в разработке и реализации образовательных программ вуза.

На уровне студентов:

- включение в процесс проектирования индивидуальной образовательной траектории;
- формирование портфолио профессиональных достижений;
- участие в профессиональных сообществах и мероприятиях.

Ранняя профессиональная ориентация студентов через систему стажировок на предприятиях-партнерах вуза является эффективным механизмом преодоления разрыва между теоретической подготовкой в вузе и требованиями реальной профессиональной деятельности. Предложенная концептуальная модель и рекомендации по её реализации направлены на совершенствование данного процесса с учетом интересов всех участников: вузов, предприятий и студентов.

Внедрение системы ранних профессиональных стажировок способствует формированию у студентов адекватного представления о выбранной профессии, развитию профессиональных компетенций и мотивации к профессиональной деятельности, а также обеспечивает предприятия квалифицированными кадрами, адаптированными к специфике производства.

Список литературы

1. Демиденко С.Ю. Молодежь на рынке труда (по материалам круглого стола) / С.Ю. Демиденко // Социологические исследования. – 2018. – №4(408). – С. 164–166. DOI 10.7868/S0132162518040190. EDN XNBKMX
2. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина. – М.: Высшая школа экономики, 2018. – 105 с.
3. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education / G.S. Becker. – Chicago: University of Chicago Press, 2009. – 412 p.
4. Hoffman N. Schooling in the Workplace: How Six of the World's Best Vocational Education Systems Prepare Young People for Jobs and Life / N. Hoffman. – Cambridge: Harvard Education Press, 2011. – 224 p.
5. Tynjälä P. Perspectives into learning at the workplace / P. Tynjälä // Educational Research Review. – 2008. – Vol. 3. – P. 130–154.
6. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview / B.J. Zimmerman // Theory into Practice. – 2002. – Vol. 41. – P. 64–70. EDN EFGUTN

Зеленова София Кирилловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ КАРЬЕРНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ В ПАРТНЕРСТВЕ «ВУЗ – РАБОТОДАТЕЛЬ»

Аннотация: в статье представлен критический анализ современных цифровых инструментов, обеспечивающих эффективное сопровождение карьерных траекторий студентов в контексте партнерства высших учебных заведений и работодателей. Автором разработана концептуальная модель цифровой экосистемы, интегрирующая образовательные, карьерные и производственные компоненты. На основе системного подхода выявлены ключевые проблемы существующих решений и предложены направления их совершенствования. Статья вносит теоретический вклад в понимание механизмов цифрового сопровождения профессионального развития студентов и имеет практическую значимость для разработки интегрированных платформ поддержки карьерных траекторий в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: цифровая экосистема, карьерные траектории, высшее образование, цифровая трансформация, партнерство вуз-работодатель, индивидуализация образования.

Динамичные изменения на рынке труда в условиях цифровой трансформации экономики формируют новую парадигму взаимодействия системы высшего образования и работодателей. Традиционная модель, где университет выступал исключительно как поставщик кадров, а работодатель – как их потребитель, утрачивает эффективность в современных условиях. На смену приходит интеграционная модель непрерывного взаимодействия, требующая принципиально новых подходов к сопровождению профессионального развития студентов [4, с. 43].

Актуальность данной проблематики обусловлена нарастающим противоречием между скоростью изменений профессиональных требований в цифровой экономике и относительной консервативностью образовательной системы. Несмотря на значительный рост внимания к цифровизации образовательных процессов, вопросы системной интеграции цифровых инструментов сопровождения карьерных траекторий остаются недостаточно исследованными.

Цель настоящей статьи – разработка и обоснование концептуальной модели цифровой экосистемы сопровождения карьерных траекторий студентов в условиях партнерства вузов и работодателей. В рамках достижения данной цели решаются задачи критического анализа существующих цифровых инструментов, выявления их ограничений и определения стратегических направлений совершенствования.

Современная научная дискуссия относительно цифровых инструментов сопровождения карьерных траекторий развивается в нескольких концептуальных направлениях. Анализ исследований позволяет выделить три доминирующих подхода к пониманию сущности взаимодействия образовательных организаций и работодателей в цифровой среде.

Первый подход, который можно обозначить как информационно-коммуникационный, рассматривает цифровые инструменты преимущественно как средства обеспечения информационного взаимодействия между студентами, вузами и работодателями [1, с. 149]. В рамках данного подхода основное внимание уделяется технологиям обмена информацией о вакансиях, требованиях работодателей, компетенциях выпускников. Однако такое понимание существенно ограничивает потенциал цифровых инструментов, сводя их функцию к информационному посредничеству.

Второй подход – образовательно-центрированный – фокусируется на адаптации образовательного процесса к требованиям цифровой экономики с использованием инновационных педагогических технологий [2, с. 27]. Этот подход справедливо концентрируется на формировании актуальных компетенций, но нередко недооценивает процессуальные аспекты интеграции учебной и профессиональной деятельности.

Третий подход – экосистемный – представляется наиболее перспективным, поскольку рассматривает цифровые инструменты как элементы комплексной экосистемы профессионального развития [3, с. 79]. В контексте данного подхода сопровождение карьерных траекторий понимается как непрерывный процесс, интегрирующий образовательную, исследовательскую и профессиональную деятельность студента.

Развивая экосистемный подход, можно утверждать, что эффективное цифровое сопровождение карьерных траекторий должно строиться на принципах.

1. Непрерывности профессионального развития от этапа выбора направления подготовки до построения долгосрочной карьеры.

2. Персонализации образовательно-карьерного пути с учетом индивидуальных способностей, интересов и профессиональных целей студента.

3. Интеграции теоретической подготовки и практической деятельности через цифровые платформы.

4. Прогностичности – ориентации не только на текущие, но и на перспективные потребности рынка труда.

Критический анализ существующих практик применения цифровых инструментов сопровождения карьерных траекторий позволяет выявить их значительную функциональную разрозненность. В настоящее время используются преимущественно узкоспециализированные решения, недостаточно интегрированные в единую экосистему.

Цифровые портфолио студентов, широко внедряемые в образовательную практику, зачастую ориентированы на документирование академических достижений, но слабо отражают развитие профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда. При этом формат представления информации в таких портфолио редко соответствует требованиям HR-систем работодателей, что снижает их практическую ценность для трудоустройства.

Карьерные порталы университетов, выполняя важную функцию информирования о вакансиях и карьерных мероприятиях, обычно не обеспечивают аналитического сопровождения карьерного выбора и не интегрированы с образовательными платформами. В результате студент вынужден самостоятельно устанавливать связи между получаемыми знаниями и профессиональными перспективами.

Корпоративные образовательные платформы работодателей часто представляют собой изолированные системы, слабо коррелирующие с образовательными программами вузов. Несмотря на высокую практическую направленность таких платформ, они редко обеспечивают системную подготовку к профессиональной деятельности, фокусируясь на узкоспециализированных корпоративных требованиях.

Системы управления талантами, внедряемые крупными работодателями, обладают значительным потенциалом для поддержки карьерных траекторий, но обычно ориентированы на уже трудоустроенных специалистов, не охватывая период обучения в вузе. Это создает разрыв между этапом образовательной подготовки и началом профессиональной деятельности.

Основной проблемой является отсутствие единой методологической основы для интеграции различных цифровых инструментов. Концептуальное решение этой проблемы видится в создании интегрированной цифровой экосистемы, объединяющей академические, исследовательские и профессиональные компоненты карьерного развития.

На основе проведенного анализа предлагается концептуальная модель цифровой экосистемы сопровождения карьерных траекторий студентов, включающая следующие взаимосвязанные компоненты:

Интеллектуальное ядро экосистемы – аналитический центр, обеспечивающий сбор и обработку данных о развитии компетенций студентов, требованиях работодателей и трендах рынка труда. Данный компонент реализует функции предиктивной аналитики для формирования рекомендаций по оптимизации образовательных и карьерных траекторий.

Модуль диагностики и профилирования обеспечивает многофакторную оценку потенциала студентов, включая как формальные показатели (результаты обучения), так и неформальные характеристики (личностные особенности, предпочтения, мотивация). Принципиальное отличие от традиционных профориентационных инструментов заключается в динамическом характере профилирования, учитывающем изменения профессиональных интересов и компетенций студента.

Интегрированная платформа проектной деятельности создает цифровую среду для реализации междисциплинарных проектов с участием студентов, преподавателей и представителей работодателей. Важной особенностью данной платформы является органичное включение проектной работы в образовательный процесс с формированием цифрового следа, отражающего развитие профессиональных компетенций.

Система мониторинга индивидуальных траекторий обеспечивает непрерывное отслеживание профессионального развития студента, формируя целостную картину его карьерного продвижения. Важным элементом системы является механизм обратной связи, позволяющий корректировать образовательную программу на основе данных о развитии компетенций.

Цифровая платформа корпоративного взаимодействия реализует многоканальную коммуникацию между университетом и работодателями по вопросам развития образовательных программ, организации практик и стажировок, трудоустройства выпускников. Ключевой инновацией данной платформы является интеграция с корпоративными HR-системами, обеспечивающая непрерывность процесса от образовательной подготовки к профессиональной деятельности.

Принципиальная особенность предлагаемой модели – системная интеграция всех компонентов на основе единой методологии компетентностного развития и общих подходов к интерпретации и использованию данных о профессиональном развитии студентов. Технологической основой такой интеграции может служить применение стандартизированных API-интерфейсов и семантических протоколов обмена данными между различными цифровыми инструментами.

Внедрение предложенной модели цифровой экосистемы сопровождения карьерных траекторий сопряжено с рядом объективных сложностей, требующих комплексного решения.

Первостепенной задачей является разработка единой онтологии компетенций, позволяющей согласовать понимание требований к выпускникам со стороны академического и профессионального сообщества. Существующие профессиональные и образовательные стандарты часто используют разную терминологию и структуру описания компетенций, что создает барьеры для эффективной коммуникации между вузами и работодателями.

Вторая ключевая задача – создание технологической инфраструктуры, обеспечивающей защищенный обмен данными между различными цифровыми инструментами с соблюдением требований к конфиденциальности персональных данных. Решение данной задачи возможно на основе применения технологий распределенного реестра и смарт-контрактов, регулирующих доступ к информации о профессиональном развитии студентов.

Третья важная задача – формирование методической базы для интерпретации цифрового следа образовательной и профессиональной деятельности студентов. Перспективным направлением здесь является применение методов машинного обучения для выявления корреляций между образовательными достижениями и успешностью в профессиональной деятельности.

Необходимо также отметить, что эффективная реализация цифровой экосистемы требует существенных изменений в организационной культуре вузов и корпоративной политике работодателей. Важнейшим условием успеха является формирование культуры открытых инноваций и готовности к изменениям как у академического, так и у профессионального сообщества.

Проведенный анализ современных подходов к цифровому сопровождению карьерных траекторий студентов позволяет сделать вывод о необходимости перехода от разрозненных инструментов к интегрированной экосистеме, объединяющей образовательные и профессиональные компоненты развития.

Предложенная концептуальная модель цифровой экосистемы представляет собой теоретическую основу для разработки комплексных решений, обеспечивающих непрерывное сопровождение профессионального развития от этапа профессионального самоопределения до построения успешной карьеры.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: разработка методик оценки эффективности цифровых инструментов сопровождения карьерных траекторий; исследование влияния цифровых экосистем на мотивацию профессионального развития студентов; изучение возможностей применения технологий искусственного интеллекта для персонализации карьерных траекторий.

Практическая реализация предложенной модели потребует консолидации усилий образовательных организаций, работодателей и разработчиков программного обеспечения, но потенциальный эффект от такой интеграции представляется значительным как для повышения качества образования, так и для обеспечения экономики квалифицированными кадрами.

Список литературы

1. Карпов А.В. Цифровые технологии в системе профессиональной ориентации и сопровождения карьеры / А.В. Карпов // Высшее образование в России. – 2019. – №10. – С. 145–156.
2. Морозова И.С. Персонализация образовательных траекторий в цифровой среде университета / И.С. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №3. – С. 24–31.
3. Соловьев М.Н. Экосистемный подход к управлению образовательными инновациями / М.Н. Соловьев // Университетское управление: практика и анализ. – 2022. – №2. – С. 76–89.
4. Шторм В.А. Трансформация модели взаимодействия вузов и работодателей в условиях цифровой экономики / В.А. Шторм // Экономика и управление. – 2020. – №5. – С. 39–48.
5. Anderson L. Digital Career Development: New Models for the New Economy / L. Anderson, M. Brown // Journal of Vocational Behavior. – 2021. – Vol. 124. – P. 103–118.
6. Chen H. Integrated Digital Platforms for Higher Education and Employment Markets / H. Chen. – London: Routledge, 2020.
7. Nikolaev D. University-Industry Partnerships in the Digital Age: Challenges and Opportunities / D. Nikolaev, K. Roberts // Higher Education Quarterly. – 2022. – Vol. 76. №2. – P. 334–351.
8. Williams P. Student Career Ecosystem: A Conceptual Framework for Digital Age / P. Williams // International Journal of Educational Management. – 2021. – Vol. 35. №1. – P. 45–60.

Корнеева Виктория Олеговна

Студентка

Научный руководитель

Коробова Мария Владимировна

канд. пед. наук, доцент

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

DOI 10.31483/r-152692

СИНДРОМ САМОЗВАНЦА: КАК ПЕРЕСТАТЬ СОМНЕВАТЬСЯ В СВОИХ ДОСТИЖЕНИЯХ

Аннотация: статья посвящена феномену синдрома самозванца – психологическому паттерну, при котором люди неспособны приписать свои успехи собственным способностям, постоянно сомневаясь в своих достижениях и боясь быть разоблаченными как «мошенники». Рассматриваются ключевые характеристики синдрома, его психологические корни и влияние на карьерный рост и личное благополучие. Предлагаются практические стратегии и подходы для работы с этим состоянием, направленные на повышение самооценки и признание собственных заслуг.

Ключевые слова: синдром самозванца, самооценка, перфекционизм, неуверенность в себе, достижения, психологическая поддержка, внутренний критик, успех.

Введение

Вы когда-нибудь испытывали чувство, будто все ваши достижения – это лишь стечение обстоятельств или чистая удача? Думали ли вы, что рано или поздно окружающие «разоблачат» вас как мошенника, обнаружив вашу некомпетентность, несмотря на объективные успехи? Если да, то вы, возможно, знакомы с синдромом самозванца – распространенным психологическим феноменом, который поражает людей любого возраста, пола и профессии, от студентов до высокопоставленных руководителей и известных личностей. Этот синдром лишает радости от заслуженных побед и постоянно держит в тревожном ожидании «разоблачения».

1. Что такое синдром самозванца?

Термин «синдром самозванца» (Imposter Syndrome) был впервые введен психологами Полин Роуз Кланс и Сюзанной А. Имес в 1978 году. Он описывает внутреннее убеждение человека в том, что он недостаточно компетентен или квалифицирован, несмотря на явные доказательства обратного в виде достижений и признания. Люди с синдромом самозванца склонны обесценивать свои успехи, приписывая их внешним факторам (везение, случайность, ошибка других), и убеждены, что их интеллектуальные способности и навыки значительно ниже, чем думают окружающие. Они живут в постоянном

страхе быть «разоблаченными» и испытывают тревогу по поводу предстоящих задач, считая, что им придется приложить неимоверные усилия, чтобы соответствовать чужим ожиданиям.

2. Основные характеристики синдрома:

- обесценивание собственных достижений: неспособность принимать похвалу и признавать свои заслуги;
- страх разоблачения: постоянная тревога, что кто-то узнает об их «некомпетентности»;
- приписывание успеха удаче: убеждение, что все успехи – результат везения или стечения обстоятельств;
- игнорирование объективных доказательств: отказ верить в свои способности, даже при наличии подтверждающих фактов (дипломы, награды, положительные отзывы);
- перфекционизм: стремление к идеалу из страха потерпеть неудачу и быть разоблаченным;
- избегание новых вызовов: Отказ от возможностей из-за страха не справиться.

3. Психологические корни и причины.

Синдром самозванца может развиваться под влиянием различных факторов.

1. Семейное воспитание: постоянное сравнение с более успешными братьями/сестрами, высокие требования родителей без достаточной похвалы, или наоборот, чрезмерная похвала за минимальные усилия, что создает внутренний диссонанс.

2. Социальное окружение: культура перфекционизма, конкурентная среда, где ценятся только безупречные результаты.

3. Тревожность, перфекционизм, склонность к самокритике.

4. Стереотипы: ощущение, что принадлежность к определенной группе (например, быть женщиной в традиционно мужской сфере, или человеком, добившимся успеха из низких слоев) означает, что ты «не должен» быть здесь.

5. Начало нового этапа: переход на новую работу, получение повышения, поступление в университет – ситуации, где человек попадает в новую, более требовательную среду.

4. Как синдром самозванца влияет на жизнь?

Этот синдром не просто неприятное чувство; он может иметь серьезные последствия:

- карьерный застой: отказ от повышения, новых проектов или руководящих позиций из-за страха не справиться;
- выгорание: чрезмерные усилия для соответствия мнимым ожиданиям, приводящие к истощению;
- снижение удовлетворенности жизнью: неспособность наслаждаться достижениями и постоянное чувство тревоги;
- психологические проблемы: усиление тревожности, развитие депрессивных состояний, хронический стресс.

5. Стратегии работы с синдромом самозванца.

1. Осознание и принятие: поймите, что синдром самозванца – это распространенный феномен, а не ваша личная «недостаточность». Простое осознание того, что вы не одиноки в этих чувствах, уже может принести облегчение.

2. Запишите свои достижения: создайте список всех своих успехов, даже тех, которые кажутся незначительными. Периодически перечитывайте его, чтобы напомнить себе о своих реальных способностях.

3. Развивайте самосострадание: относитесь к себе с такой же добротой и пониманием, как вы относились бы к другу, испытывающему те же трудности.

4. Отделяйте чувства от фактов: чувство некомпетентности не равно реальной некомпетентности. Сосредоточьтесь на объективных доказательствах своих способностей.

5. Говорите о своих чувствах: обсуждение своих переживаний с доверенными людьми, менторами или психологом может помочь получить внешнюю перспективу и поддержку. Вы удивитесь, сколько людей испытывают то же самое.

6. Учитесь принимать похвалу: вместо того чтобы сразу отвергать комплименты, попробуйте просто сказать «спасибо» и позволить себе принять положительную обратную связь.

7. Сосредоточьтесь на процессе, а не на результате: поймите, что ошибки – это часть обучения и роста. Совершенство недостижимо, а стремление к нему может парализовать.

8. Переосмыслите неудачу: рассматривайте неудачи не как подтверждение вашей «некомпетентности», а как возможность для обучения и улучшения.

9. Ищите ментора: общение с более опытными людьми, которые могут поделиться своим опытом, в том числе и трудностями, может помочь нормализовать ваши переживания.

Мое личное мнение.

Лично для меня синдром самозванца всегда был очень актуальной темой. Я часто ловлю себя на мысли, что мои успехи – это просто везение, или что я недостаточно хороша для той позиции, которую занимаю. Мне кажется, что это чувство особенно обостряется, когда я сталкиваюсь с чем-то новым или выхожу из зоны комфорта. Осознание того, что это распространенное явление, и что многие успешные люди испытывают то же самое, действительно помогает. Я стараюсь применять стратегию записывания своих достижений и напоминать себе о том, что я прикладывала усилия, и это не просто

удача. Я верю, что работа над принятием себя и своих заслуг – это долгий, но очень важный путь к внутренней гармонии.

Заключение

Синдром самозванца – это не приговор, а распространенный психологический паттерн, который можно и нужно преодолевать. Путь к освобождению от него начинается с осознания, принятия и целенаправленной работы над собой. Признание собственных заслуг, развитие самосострадания и умение принимать поддержку от окружающих помогут вам перестать быть «самозванцем» в собственной жизни и по-настоящему наслаждаться своими достижениями. Как мы выяснили, он представляет собой парадоксальное состояние, при котором объективные достижения не коррелируют с внутренним ощущением собственной ценности и компетентности. Его разрушительное влияние на самооценку, уровень стресса и общую эффективность человека неоспоримо. Однако, глубокое понимание механизмов его возникновения и проявления открывает путь к эффективным стратегиям управления. От критически важной работы над внутренним диалогом и переформулированием мыслей до поиска поддерживающего окружения и практики осознанности – каждый из этих инструментов вносит свой вклад в разрушение иллюзии некомпетентности. Освобождение от синдрома самозванца – это непрерывный процесс, требующий терпения и самоанализа, но инвестиции в него неизменно окупаются повышением уверенности, раскрытием потенциала и обретением истинной профессиональной и личной гармонии. В конце концов, ваша ценность не определяется вашими страхами, вашими сомнениями или голосом внутреннего критика. Она определяется вашими действиями, вашим вкладом, вашим талантом и вашим стремлением к росту. Пришло время снять с себя маску «самозванца», которую вы, возможно, носили слишком долго, и отбросить ложное убеждение, что вы обманываете окружающих.

Позвольте себе быть человеком во всей вашей сложности, со всеми вашими талантами, опытом и способностью к развитию. Помните и осознайте: вы не обманщик. Вы заслуживаете свой успех, вы достигли своих вершин благодаря собственным силам, усердию и способностям. Примите это без сомнений, с гордостью и с открытым сердцем. Мир нуждается в ваших подлинных талантах, вашей истинной ценности и вашем великолепии, а не в их замаскированной или умаленной версии. Пусть ваше внутреннее «я» наконец-то совпадёт с вашим внешним величием, и пусть этот опыт станет источником силы для дальнейших свершений.

Список литературы

1. Браун Б. Всегда выбирай смелость: как обычные люди становятся сильнее, счастливее и обретают свободу / Б. Браун. – М.: Эксмо, 2017.
2. Василенко Е.А. Синдром самозванца: причины возникновения, проявления и способы преодоления / Е.А. Василенко // Наука и образование: новое время. – 2019. – №2 (19). – С. 37–40.
3. Виртц А. Синдром самозванца. Как перестать сомневаться в себе и своих успехах / А. Виртц. – М.: Альпина Паблишер, 2019.
4. Гулюкина Л.А. Синдром самозванца как актуальная проблема современной психологии / Л.А. Гулюкина // Вестник Казанского технологического университета. – 2020. – №23 (6). – С. 114–118.
5. Двек К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития для взрослых и детей / К. Двек. – М.: МИФ, 2015.
6. Егорова И.В. Синдром самозванца в контексте профессионального развития / И.В. Егорова // Инновации в образовании и науке: вызовы времени. – 2020. – №5. – С. 11–15.
7. Ермолаева Е.О. Феномен самозванца в контексте психологического благополучия личности / Е.О. Ермолаева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – №4. – С. 90–101.
8. Жукова М.А. Синдром самозванца как фактор формирования профессиональной идентичности / М.А. Жукова // Молодой ученый. – 2021. – №33 (375). – С. 113–116.
9. Загвоздкина А. Как работает синдром самозванца и как от него избавиться / А. Загвоздкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/education/22/12/2025/693bc8779a794763e41e8979> (дата обращения: 11.12.2025).
10. Кай К. Код уверенности: наука и искусство самообладания – что должна знать женщина / К. Кай, К. Шипман. – М.: АСТ, 2016.
11. Колесникова О. Синдром самозванца: почему успешные люди сомневаются в своих достижениях / О. Колесникова. – 2020.
12. Котова А.В. Взаимосвязь перфекционизма, тревожности и феномена самозванца у высокоэффективных специалистов. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. – 2022. – №12 (1). – С. 67–81.
13. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2019.
14. Набиуллина О.Р. Феномен самозванца: как принять свои достижения и перестать сомневаться / О.Р. Набиуллина. – М.: АСТ, 2020.
15. Нефф К. Самосострадание: сила доброты к себе / К. Нефф. – М.: МИФ, 2018.
16. Петрова Е.Ю. Синдром самозванца у студентов-психологов: особенности проявления и связь с личностными чертами / Е.Ю. Петрова, Е.С. Ситникова // Вопросы психологии. – 2021. – №42 (2). – С. 78–89.
17. Российская государственная библиотека (РГБ). Электронный каталог и база диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rsl.ru/> (дата обращения: 11.12.2025).
18. Рыльская С.П. Психологические особенности проявления синдрома самозванца у студентов / С.П. Рыльская, И.Л. Минакова, А.В. Злыдникова // Вестник современных исследований. – 2020. – №1 (29). – С. 32–35.

Курбанов Мухаммадгали Ринатович
магистрант
Болгарская исламская академия
г. Болгар, Республика Татарстан

КРИТЕРИИ ПРАВОСПОСОБНОСТИ МУДЖТАХИДА В НАУКЕ УСУЛЬ АЛЬ-ФИКХ

Аннотация: в статье рассматривается иджтихад как один из ключевых законодательных инструментов исламского права, обеспечивающий актуальность норм Шариата в различные исторические эпохи и социальных контекстах. На основе классических трудов по усуль аль-фикху систематизируются условия иджтихада, разделённые на те, относительно которых среди правоведов существует единодушие, и те, по которым сохраняются разногласия. Особое внимание уделяется требованиям к личности муджтахидов: вероубеждению, дееспособности, справедливости, уровню знаний Корана, Сунны, усуль аль-фикха, арабского языка, а также пониманию иджмы, кияса и целей Шариата.

Дополнительно анализируются дискуссионные условия, такие как знание калама и логики, повышенные степени набожности и учёт местных обычаев, которые рассматриваются как факторы совершенства, а не как обязательные предпосылки иджтихада. В статье раскрывается классификация степеней иджтихада (абсолютный и ограниченный муджтахид, муджтахид мазхаба, муджтахид фатвы) и очерчиваются допустимые и недопустимые сферы иджтихада с точки зрения наличия категоричных текстов и иджмы. Отдельный раздел посвящён современной концепции коллективного иджтихада, которая обосновывается как насущная необходимость в условиях отсутствия муджтахидов, обладающих всеми классическими условиями, и возрастающей сложности новых правовых вопросов.

Ключевые слова: иджтихад, усуль аль-фикх, муджтахид, условия иджтихада, макасид аш-шариа, коллективный иджтихад.

Введение

Иджтихад в исламском праве считается одним из величайших законодательных инструментов, благодаря которым Шариат сохраняет свою актуальность в любое время и в любом месте. Изучение условий иджтихада, установленных учеными усуль аль-фикха, – это не просто теоретические требования, а практические гарантии обеспечения обоснованности и точности извлечения норм фикха (истинбат). Эти условия делятся на условия, по которым есть единодушное согласие среди правоведов, и условия, по которым есть разногласия, и каждое из них имеет жизненно важное значение в процессе извлечения шариатских норм.

Определение иджтихада и его законность

Прежде чем углубляться в условия иджтихада, необходимо понять суть этого понятия и его определение. Слово «иджтихад» в языке происходит от корня «ج-ه-ج», который означает старание, усердие, прилежание. В терминологии ученые усуль аль-фикха определили его как «применение мусульманским ученым-правоведом максимальных усилий, направленных на вынесение богословско-правового решения в каком-либо вопросе», то есть приложение всех сил до такого предела, когда муджтахид ощущает свою неспособность сделать больше [5, с. 241].

Законность иджтихада подтверждается многочисленными доказательствами из Корана, Сунны и единогласного мнения (иджма). В Священном Коране Аллах Всевышний сказал: «... Если бы они обратились с этим к Посланнику и руководителям (мусульман), тогда узнали бы ее (эту весть) те, кто может проверить из них...» (4:83). Это указывает на необходимость существования тех, кто обладает глубоким пониманием религии и извлекает шариатские нормы из доказательств. Что касается Сунны, то Пророк, да благословит его Аллах и приветствует, одобрил иджтихад Муаза ибн Джабала, когда сказал ему: «Если тебе придётся судить, как ты поступишь?» Он ответил: «Я вынесу решение в соответствии с Книгой Аллаха». Посланник Аллаха, да благословит его Аллах и приветствует, спросил: «А если ты не найдёшь (решения) в Книге Аллаха?» Он ответил: «Тогда я вынесу решение в соответствии с Сунной Посланника Аллаха, да благословит его Аллах и приветствует». Посланник Аллаха, да благословит его Аллах и приветствует, спросил: «А если ты не найдёшь решения ни в Сунне Посланника Аллаха, ни в Книге Аллаха?» Он ответил: «Тогда я, приложив (максимальные) усилия, вынесу решение в соответствии со своим мнением (основываясь на Коране и Сунне)». Тогда Посланник Аллаха, да благословит его Аллах и приветствует, хлопнул его по груди и сказал: «Хвала Аллаху, Который помог посланцу Посланника Аллаха прийти к тому, чего желал Посланник Аллаха!» [7, с. 444]. А также его, да благословит его Аллах и приветствует, слова: «Если судья приложил усилия, вынес решение и оно оказалось правильным, ему полагается двойная награда, а если он приложил усилия, вынес решение и ошибся, ему полагается одна награда» [7, с. 428].

Также правоведы единодушно сошлись на ряде основных условий, которые должны быть присущи муджтахиду:

Условия иджтихада, относительно которых нет разногласий.

1. Ислам. Муджтахид должен быть мусульманином, верующим в Аллаха и Его Посланника. Невеждующему не дозволено заниматься иджтихадом в исламском праве. Это условие очевидно и необходимо, поскольку иджтихад – это извлечение решений из исламских источников, а неверующий не обладает основой вероубеждения, которая дает ему способность понимать цели Шариата [2, с. 343].

2. Дееспособность (совершеннолетие и здравомыслие). Муджтахид должен быть совершеннолетним и здравомыслящим. Иджтихад ребенка или умалишенного не допускается. Совершеннолетие является условием для принятия свидетельства и решения человека, и тем более оно является условием для иджтихада. Здравомыслие необходимо, поскольку иджтихад требует высоких умственных способностей для размышления, извлечения норм и сравнения доказательств [8, с. 86].

3. Справедливость (аль-адала) и богобоязненность. Муджтахид должен быть справедливым, остерегающимся больших и малых грехов, порочащих честь. Ученые усуль аль-фикх сказали, что если человек не является справедливым, то его слово не пригодно для опоры, даже если он из числа тех, кто может делать иджтихад. Справедливость гарантирует, что муджтахид не будет искажать и использовать иджтихад для достижения личных интересов или собственных страстей, а будет стремиться извлечь правильное решение [2, с. 125].

4. Знание Корана. Муджтахид должен знать аяты, содержащие решения (ахкам) в Коране. Не требуется заучивать их наизусть, достаточно быть знающим об их местонахождении и обращаться к ним в случае необходимости. Ученые усуль аль-фикх упомянули, что их около пятисот или шестисот аятов [6, с. 241]. Он должен знать отменяющие (насих) и отмененные (мансук) аяты, причины ниспослания (асбаб ан-нузуль), которые помогают понять цель решения. Недостаточно, чтобы муджтахид заучивал эти аяты наизусть, он должен понимать их и размышлять над их смыслом.

5. Знание Сунны Пророка (ﷺ). Знание Сунны с точки зрения передачи (ривая) и понимания (дирая) необходимо. На уровне передачи муджтахид должен уметь отличать достоверный (сахих) хадис от слабого (даиф), выдуманный (мауду) от возведенного (марфу). На уровне понимания он должен понимать смыслы хадисов, причины их возникновения (асбаб аль-вуруд), отменяющие (насих) и отмененные (мансук) хадисы. Также он должен знать правила проверки хадисов и терминологию хадисоведения. Муджтахид должен уметь различать сильных передатчиков от слабых, надежных (сика) от тех, чьи сообщения отвергаются (матрук). Это помогает ему оценивать хадисы и опираться на них или нет. Также не требуется их заучивание наизусть, достаточно иметь у себя достоверный сборник, объединяющий хадисы о правовых предписаниях, как, например, два «Сахиха» и другие [6, с. 241].

6. Знание основ фикха (усуль аль-фикх). Усуль аль-фикх – это правила и основы, которые муджтахид использует для извлечения решений. Муджтахид должен быть знаком с киясом (суждение по аналогии) и его условиями, истихсаном (предпочтительное мнение), истислахом (учет пользы), понятиями хукма (решение), илла (причина), далалят аль-альфаз (значения слов) и понимать, как слова указывают на решения. Без глубокого знания усуль аль-фикха муджтахид не сможет извлекать решения правильным образом [2, с. 344].

7. Свободное владение арабским языком. Арабский язык – это инструмент понимания шариатских текстов. Муджтахид должен быть знатоком грамматики (нахв) и морфологии (сарф), а также быть осведомленным в науках о красноречии (балья), смыслах (маани) и стилистике (бади). Он должен уметь отличать прямое значение (хакика) от переносного (маджаз), общее (амм) от частного (хасс), абсолютное (мутлак) от ограниченного (мукайяд). Знание языка помогает муджтахиду точно понимать тексты откровения и избегать смысловых ошибок.

8. Знание единогласного мнения (иджма) и разногласий (ихтиляф). Муджтахид должен знать положения, по которым среди ученых-мусульман существует единогласное мнение, чтобы не выносить решение, противоречащее иджма. Также он должен знать разногласия среди правоведов и ученых по вопросам, в которых есть расхождения, поскольку знание разногласий помогает ему отдавать предпочтение одним мнениям перед другими и понимать причины, приведшие к разногласиям.

9. Знание кияса (суждение по аналогии). Кияс – это основа иджтихада и корень рационального суждения, и из него проистекают многие решения фикха. Муджтахид должен понимать кияс, его условия и правила, а также уметь отличать правильный кияс от ошибочного. Без знания кияса муджтахид не сможет прийти к решениям по новым случаям и современным вопросам [4, с. 398].

10. Знание целей Шариата (макасид аш-шариа). Понимание целей исламского Шариата крайне необходимо для правильного иджтихада. Муджтахид должен знать, что Шариат пришел для сохранения пяти необходимых вещей: религия, жизнь, разум, потомство и имущество. Также он должен понимать, что Шариат направлен на достижение пользы для рабов в этом мире и в Последней жизни.

11. Проницательность в фикхе (аль-малака аль-фикхия). От муджтахида требуется наличие проницательности в фикхе, позволяющей ему заниматься извлечением норм и предпочтением одних мнений другим. Эта проницательность приходит только с долгой практикой и опытом в фикхе и извлечении норм.

Условия, по которым есть разногласия.

Некоторые ученые выдвигали дополнительные условия, но по ним не было единодушного согласия. Среди этих условий, по которым есть разногласия:

1. Знание калама (исламская теология) и логики (мантык). Некоторые ученые усуль аль-фикха требовали от муджтахида знания калама и логики, но большинство ученых усуль аль-фикха не считали это обязательным. Их аргументация заключалась в том, что логика может помочь в извлечении норм, но не является необходимым условием, и что многие ранние муджтахиды не знали этих наук.

2. Набожность (аль-вара), чистота (аль-афф) и рассудительность (ар-расана). Некоторые ученые требовали высоких степеней набожности, чистоты и рассудительности, но это считается условиями совершенства, а не основными необходимыми условиями.

3. Знание обычаев (аль-урф) и традиций (аль-адат). Некоторые правоведы, особенно современные, считают, что муджтахид должен быть знаком с обычаями страны и традициями общества, в котором он живет, поскольку фатва может различаться в зависимости от различных обстоятельств и обычаев [5, с. 324].

Степени муджтахидов.

Не все муджтахиды находятся на одном уровне иджтихада. Ученые усуль аль-фикх разделили муджтахидов на разные степени:

1. Абсолютный (независимый) муджтахид (аль-муджтахид аль-мутлак/аль-мустакиль): это тот, в ком собраны все полные условия для иджтихада, кто независим в своем мнении и основал собственные принципы (усуль), на которые опирается в своих фатвах, и не ограничивается мнением другого. Примерами таких являются четыре имама (Абу Ханифа, аш-Шафии, Малик и Ахмад, да помилует их Аллах).

2. Ограниченный муджтахид (аль-муджтахид аль-мукайяд): это тот, в ком не собраны все условия абсолютного иджтихада, но собраны некоторые условия, или тот, кто является муджтахидом в определенной теме, а не в других. Этот иджтихад основан на допустимости частичного иджтихада (таджзи'а аль-иджтихад), то есть человек может быть муджтахидом в одной области фикха, но не в другой.

Под ограниченным муджтахидом подпадают несколько видов:

– муджтахид частного решения. Тот, кто достиг условий иджтихада в конкретном вопросе или главе фикха, но не в остальных;

– муджтахид мазхаба. Тот, кто придерживается определенного мазхаба муджтахида, глубоко его изучил и постиг его основы, и делает иджтихад в рамках этого мазхаба;

– Муджтахид фатвы (муфтий). Тот, кто свободно ориентируется в мазхабе своего имама и способен отдавать предпочтение разным мнениям внутри мазхаба [3, с. 294–295].

Сферы иджтихада и его ограничения.

Иджтихад дозволен не во всех решениях без исключения. Правоведы определили конкретные сферы, в которых иджтихад допустим, и другие, где он недопустим.

Иджтихад допустим в вопросах, по которым нет категоричного текста (насс) из Корана или Сунны, в текстах, имеющих вероятностный характер (занни) в их достоверности или значении, в новых вопросах, которые не были известны в предыдущие эпохи и в вопросах, по которым среди правоведов существовали разногласия.

Иджтихад недопустим в текстах, категоричных (кат'и) как в своей достоверности, так и в значении, таких как обязательность пятикратной молитвы и запретность вина и прелюбодеяния, в том, по чему единодушна община (умма) и по чему существует согласие среди ученых (иджма), в вопросах вероубеждения и единобожия (таухид) и в наказаниях (худуд) и искуплениях (каффарат), прямо указанных в категоричных текстах.

Коллективный и современный иджтихад.

В современную эпоху появилась концепция коллективного иджтихада (аль-иджтихад аль-джама'и) или современного коллективного иджтихада. Этот вид иджтихада осуществляется группой ученых-специалистов, работающих вместе для извлечения решений. Коллективный иджтихад добавляет дополнительное условие – совещание (аш-шура) и коллективная работа, при которой решение достигается через организованную научную дискуссию.

Заключение

Условия иджтихада, установленные правоведами и учеными усуль аль-фикха, представляют собой комплексную систему для обеспечения правильности и точности шариатского извлечения норм. Эти условия не являются препятствием для иджтихада, а, напротив, защищают его от отклонения и ошибки. Истинный муджтахид должен сочетать в себе обширные знания, глубокое понимание, справедливость и набожность.

В современную эпоху эти условия остаются актуальными, однако ввиду отсутствия в нашу эпоху муджтахидов, которые соответствовали бы этим условиям, коллективный иджтихад стал настоятельной необходимостью для решения новых вопросов.

Иджтихад – это не дверь, открытая для любого желающего, а великая научная степень, требующая строгой подготовки и условий. И мусульманская община нуждается в иджтихаде, чтобы исламская религия оставалась действительной для каждого времени и места.

Список литературы

1. Коран.
2. Аль-Газали Абу Хамид Мухаммад ибн Мухаммад ат-Туси. Аль-Мустасфа. – Бейрут: Дар аль-Кутуб аль- ‘Ильмия, 1993. – 383 с.
3. Аз-Зухайли Мухаммад Мустафа. Аль-Ваджиз фи усуль аль-фикх т2. – Дамаск: Дар аль-Хайр ли ат-Тибат ва ан-Нашр ва ат-Таузи, 2006. – 464 с.
4. Аль-Иснави Джамаль ад-Дин ‘Абд ар-Рахим. Нихаят ас-суль шарх Минхадж аль-Усуль. – Бейрут: Дар аль-Кутуб аль- ‘Ильмия, 1999. – 408 с.
5. Аль-Карафи Шихаб ад-Дин Абу аль- ‘Аббас Ахмад ибн Идрис аль-Мисри аль-Малики. Аль-Ихкям фи тамйиз аль-фатава ‘ан аль-ахкям ва тасарруфат аль-кады ва аль-имам. – Бейрут: Дар аль-башаир аль-ислямия ли ат-Тибат ва ан-Нашр ва ат-Таузи, 1995. – 324 с.
6. Аль-Курсави ‘Абду-р-Рахман ибн ‘Ата-Аллах. Хашият Тасхиль аль-вусуль фи Мухтасар Сыдж аль-Усуль. – Казань: Типография Б.Л. Домбровского, 1894. – 219 с.
7. Ас-Сиджистани Абу Дауд Сулейман ибн аль-Аш‘ас аль-Азди. Сунан Аби Дауд т.5. – Дар ар-Рисаля аль-‘Ильмия, 2009. – 545 с.
8. Аш-Шахразури Абу ‘Амр ‘Усман ибн ‘Абд ар-Рахман ибн Салых. Адаб аль-муфти ва аль-мустафти. – Медина: Мактабат аль- ‘Улом ва аль-Хикам, 1986. – 215 с.

Неверова Анна Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана»

г. Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙНЕР КАК ТРАНСФОРМАТОР ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ: РОЛЬ, ИНСТРУМЕНТЫ И ВЫЗОВЫ

Аннотация: статья посвящена теме анализа роли педагогического дизайнера как ключевого агента трансляции результатов научных исследований в повседневную образовательную практику. В контексте цифровизации и роста спроса на доказательные образовательные решения актуализируется задача преодоления разрыва между академическим знанием и его практическим применением. На основе анализа современных исследований и практик выделяются ключевые компетенции дизайнера-транслятора: аналитические, проектные и исследовательские. Делается вывод о том, что эффективность трансляции зависит от способности дизайнера критически интерпретировать эмпирические данные, адаптировать их к конкретному образовательному контексту и валидировать созданные решения, тем самым замыкая цикл «исследование – практика – исследование».

Ключевые слова: педагогический дизайн, трансляция исследований, модели педагогического дизайна, компетенции, цифровизация образования.

Введение: разрыв как вызов.

Современное образование переживает парадокс: при обилии научных исследований в области педагогики, психологии и когнитивистики их прямой путь в аудитории и онлайн-курсы остается тернистым. В российской практике, как отмечают исследователи, педагогический дизайн зачастую понимается как набор авторских методик, эффективность которых доказана лишь на уровне личного опыта создателя и которые трудно масштабировать [5]. В то же время зарубежная традиция делает акцент именно на создании масштабируемых, исследовательски обоснованных моделей. Этот разрыв между «высокой модой» академических исследований и «массовым производством» образовательного контента создает запрос на нового профессионального посредника – педагогического дизайнера, чья миссия заключается в системной трансляции знаний о том, как человек учится, в эффективные учебные продукты и среды.

Педагогический дизайн как методология трансляции

Педагогический дизайн определяется как системный процесс планирования, разработки и реализации обучающих систем, который учитывает особенности восприятия, мотивации и подготовленности учащихся [1]. Его ядро составляют теории обучения (например, теория когнитивной нагрузки, саморегулируемое обучение), которые объясняют механизмы усвоения знаний. Однако теория сама по себе не является инструкцией. Задача дизайнера – перевести эти абстрактные принципы в конкретные проектные решения.

Эту функцию трансляции выполняют модели ПД, выступающие в роли операциональных карт. Классическая модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) представляет собой последовательный пятиэтапный процесс, который структурирует работу от анализа потребностей до оценки результатов. Более гибкие модели, такие как SAM (Successive Approximation Model) или 4C/ID (Four-Component Instructional Design) [4], предлагают итеративные подходы, позволяющие быстро тестировать и корректировать решения на основе обратной связи [2]. Таким образом, модели ПД формализуют путь от исследовательского тезиса (например, «рабочая память ограничена») к практическому воплощению (например, к дроблению сложного материала на управляемые фрагменты в онлайн-курсе).

Компетенции дизайнера-транслятора

Роль транслятора требует уникального набора компетенций, выходящего за рамки традиционной методической подготовки. Их можно сгруппировать в три блока.

1. *Аналитико-исследовательские*: способность критически оценивать научные публикации, интерпретировать эмпирические данные и проводить анализ потребностей целевой аудитории и контекста.

2. *Проектно-технологические*: владение моделями ПД, умение формулировать измеримые учебные цели, проектировать сценарии обучения, подбирать и создавать мультимедийный контент, а также работать в цифровых средах (LMS) [3].

3. *Коммуникативно-оценочные*: навыки взаимодействия с предметными экспертами (СМЭ), преподавателями и заказчиками для «перевода» их запросов на язык педагогических задач, а также организация пилотного тестирования и оценки эффективности разработанного решения.

Исследование компетенций педагогических дизайнеров показывает, что наиболее востребованными являются навыки, связанные непосредственно с разработкой и корректировкой учебных материалов. Это подтверждает практико-ориентированную, трансформационную суть профессии.

Вызовы и перспективы

Несмотря на растущую актуальность, развитие роли педагогического дизайнера как полноценного транслятора исследований в России сталкивается с рядом вызовов. Во-первых, сохраняется дефицит качественных эмпирических исследований, доказывающих эффективность конкретных элементов и моделей ПД в локальном контексте. Во-вторых, в профессиональном сообществе до сих пор нет единого «канонического» определения самой дисциплины. В-третьих, цифровая трансформация, хотя и открывает новые возможности, часто опережает готовность преподавателей уверенно использовать новые инструменты, возлагая на дизайнера дополнительную функцию поддержки и обучения.

Перспективой преодоления этих вызовов является укрепление исследовательской компоненты в работе самого дизайнера. Его роль эволюционирует от простого разработчика к «дизайнеру-исследователю», который не только применяет существующие знания, но и в рамках своих проектов формирует гипотезы, собирает данные об эффективности решений и тем самым обогащает базу педагогического дизайна. Закрытие этого цикла – от практической проблемы через проектирование и исследование к новой практике – является конечной целью трансляции.

Заключение

Педагогический дизайнер выступает критически важным звеном в цепочке создания современного, научно обоснованного образования. Его работа заключается в сложном синтезе: интерпретации академических теорий, их операционализации через проектные модели и адаптации к реальным ограничениям и потребностям учебного процесса. В условиях цифровой трансформации и растущих требований к качеству образования эта роль становится не просто технической, а стратегической. Будущее доказательной образовательной практики зависит от того, насколько успешно профессиональное сообщество сможет развивать культуру исследовательски-ориентированного проектирования, где педагогический дизайнер является не пассивным потребителем, а активным со-творцом научно-педагогического знания.

Список литературы

1. Мехедов В.В. Проектирование содержания дисциплины «Практикум по педагогическому дизайну» / В.В. Мехедов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-soderzhaniya-distsipliny-praktikum-po-pedagogicheskomu-dizaynu> (дата обращения: 18.12.2025).
2. Как довести «высокую моду» до всех – в Инобре начинают исследования педагогического дизайна – в России о нем пока известно мало [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/news/642263478.html> (дата обращения: 18.12.2025).
3. Истомина Е.В. Педагогический дизайн как технология разработки онлайн-курсов в условиях цифровизации образования / Е.В. Истомина, Е.В. Лебедина // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024). – М.: МГППУ, 2024. – С. 99–115. EDN VKLOVX
4. Луканина М.В. Модель ADDIE в педагогическом дизайне: практический опыт НИТУ МИСИС / М.В. Луканина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-addie-v-pedagogicheskom-dizayne-prakticheskiy-opyt-nitu-misis> (дата обращения: 18.12.2025).
5. Чернобай Е.В. Кто такой педагогический дизайнер: компетентностный портрет / Е.В. Чернобай [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kto-takoy-pedagogicheskiy-dizayner-kompetentnostnyy-portret> (дата обращения: 18.12.2025).

ПРИНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА ОСНОВЕ НЕЙРОНАУКИ И КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: статья посвящена проблеме выбора эпистемологических оснований для принятия педагогических решений. Анализируется противоречие между распространёнными нейромифами и доказательными данными когнитивной науки. Рассматривается инструментарий, опирающийся на модели работы памяти: теорию когнитивной нагрузки и принципы интервального повторения. Делается вывод о трансформации педагогического выбора из области интуитивных практик в сферу осознанного проектирования учебных процессов.

Ключевые слова: педагогические решения, доказательный подход, теория когнитивной нагрузки, интервальное повторение, рабочая память, когнитивная наука, нейробиология образования.

Между нейромифом и доказательством: как исследования мозга помогают принимать реальные педагогические решения.

Как человек, увлечённый тем, как работает наше мышление, я часто задаюсь вопросом: на чём мы основываем свои ежедневные решения в образовательном процессе? На интуиции, опыте преподавателей или всё-таки на научных данных? Сегодня на стыке педагогики, психологии и нейробиологии рождается мощный инструмент – доказательные образовательные практики. Они предлагают не просто модные тренды, а проверенные исследованиями подходы, которые могут стать надёжной опорой для принятия решений. В этой статье я хочу пройти путь от распространённых заблуждений до конкретных, работающих методов, основанных на когнитивной науке.

Ловушка нейромифов: когда «интуитивно понятное» решение вредит.

Первым и, пожалуй, самым важным шагом к принятию обоснованных решений является критическая проверка собственных убеждений. Многие педагоги попадают в ловушку «нейромифов» [1]. Это устойчивые, но ложные представления о работе мозга, которые часто кажутся логичными и привлекательными.

Классические примеры: вера в то, что люди делятся на «лево» и «право»-полушарных, что мы используем лишь 10% мозга, или что существуют стили обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический), которые необходимо учитывать. Масштабное исследование, проведённое среди тысяч российских педагогов, показало тревожную картину: высокий интерес к нейронауке сочетается с низким уровнем реальных знаний и высокой распространённостью подобных мифов. Эти ложные представления не зависят от стажа или специализации педагога.

Почему это опасно для принятия решений? Потому что, опираясь на миф, мы выбираем неэффективные, а иногда и вредные стратегии. Например, тратим время на разделение заданий по «типам восприятия» вместо того, чтобы использовать мультимодальную подачу информации, полезную для всех. Или откладываем помощь ребёнку с трудностями в обучении, списывая всё на «неразвитое полушарие». Таким образом, нейромифы становятся «зоной риска», ведущей к некорректным педагогическим практикам. Первое решение, которое должен принять современный педагог – подвергнуть сомнению популярные упрощения и обратиться к доказательным источникам.

Рабочая память как узкое место: принятие решений на основе теории когнитивной нагрузки.

Отбросив мифы, обратимся к реальным, проверенным механизмам работы нашего познания. Одна из краеугольных теорий – теория когнитивной нагрузки, разработанная Джоном Свеллером. Её ключевая идея проста, но фундаментальна: рабочая память человека крайне ограничена по объёму и времени хранения информации. Любое учебное задание создаёт для неё нагрузку.

С точки зрения принятия решений, эта теория даёт учителю чёткий критерий: эффективная методика минимизирует бесполезную, «внешнюю» нагрузку (сложные инструкции, плохо структурированный материал) и направляет ресурсы студента на усвоение сути – «внутреннюю» нагрузку. Например, исследование по обучению иностранному языку с нуля показало, что успех запоминания напрямую зависит от качества, количества и формы подачи материала.

Какие конкретные решения вытекают из этого?

1. *Решение о структуре урока:* разбивать сложную тему на небольшие, логически завершённые шаги.

2. *Решение о форме материалов:* использовать чёткие схемы, диаграммы и инфографику, которые упрощают восприятие сложных связей [2].

3. *Решение о инструкциях:* формулировать их кратко, однозначно и предоставлять в письменном виде, чтобы ученик мог вернуться к ним, не удерживая в памяти.

Таким образом, теория когнитивной нагрузки превращается из абстрактной концепции в практический чек-лист для планирования каждого элемента урока.

Как бороться с забыванием: стратегическое интервальное повторение.

Мы грамотно спланировали подачу материала, но как обеспечить его переход из хрупкой рабочей памяти в долговременную? Здесь на помощь приходит ещё одно мощное доказательное решение – метод интервального повторения. Он основан не на интуиции, а на кривой забывания, описанной Германом Эббингаузом ещё в XIX веке, которая показывает, что большая часть информации теряется в первые часы и дни после изучения.

Принятие решения использовать интервальное повторение – это осознанный выбор в пользу стратегии, противостоящей естественному процессу забывания. Суть метода в том, чтобы повторять информацию не тогда, когда она уже забыта, а как раз в момент, когда она вот-вот начнёт стираться из памяти [3]. Эффективный алгоритм предполагает повторение с увеличивающимися интервалами: например, через день, неделю, месяц.

Что это означает для практических решений учителя?

1. *Решение о домашнем задании:* не просто задать «повторить параграф», а дать конкретный план повторения с указанием сроков или использовать цифровые карточки (по системе Лейтнера).

2. *Решение о структуре курса:* включать в начале каждого нового занятия короткие опросы или задания по ключевым темам предыдущих недель и месяцев.

3. *Решение о подготовке к итоговой аттестации:* начать активное повторение не за неделю до экзамена, а распределить его на весь учебный год.

Это решение перекладывает ответственность за запоминание с врождённых способностей ученика («у него плохая память») на правильно выстроенный, научно обоснованный процесс.

Заключение

Переход от нейромифов к доказательной практике означает методологический сдвиг: от интуитивных упрощений – к решениям, основанным на данных когнитивной науки. Такие инструменты, как теория когнитивной нагрузки и интервальное повторение, предоставляют педагогу не готовые рецепты, а принципы для осознанного проектирования обучения. Таким образом, исследовательский подход трансформирует педагогику в область, где профессиональный выбор опирается на понимание механизмов познания.

Список литературы

1. Безруких М.М. Диссонанс между представлениями о развитии мозга в современной нейробиологии и знаниями педагогов / М.М. Безруких, В.В. Иванов, К.В. Орлов // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dissonans-mezhdu-predstavleniyami-o-razvitiy-mozga-v-sovremennoy-neurobiologii-i-znaniyam-pedagogov> (дата обращения: 18.12.2025).

2. Иванова Е.А. Регулирование когнитивной нагрузки при обучении иностранному языку в технологическом вузе / Е.А. Иванова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulirovanie-kognitivnoy-nagruzki-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-tehnologicheskom-vuze> (дата обращения: 18.12.2025). EDN IMJBQJ

3. Иголкина М.И. Метод интервальных повторений при обучении иностранным языкам / М.И. Иголкина, В.С. Язынина // Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сер. «Естественные науки». – 2023. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-intervalnyh-povtoreniy-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 18.12.2025).

Ровная Лилия Вадимовна

студентка

Карасева Анастасия Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИВАН ГРОЗНЫЙ: ЛИЧНОСТЬ, ПОЛИТИКА И РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВА

Аннотация: в статье проводится анализ правления Ивана Грозного. Исследуются внутренняя и внешняя политика правителя, результаты его деятельности. Рассматриваются психологические и социальные основы личности Ивана Грозного, оказавшие влияние на его правление и развитие государства. Исследование обращает внимание на противоречивость царя как правителя, сочетающего жесткую авторитарность при реформаторской деятельности и богобоязненность.

Ключевые слова: самодержавие, модернизация, православие, централизация государства, московская государственность.

Иван IV, вошедший в историю как Иван Грозный, остается одной из самых противоречивых и притягательных фигур российского прошлого. Первый русский царь, правивший страной более

полувек. Он был как блестящим реформатором и государственным деятелем, богобоязненным православным, так и жестоким тираном. Понять эту двойственность невозможно без анализа его сложной личности, сформированной уникальным историческим контекстом.

Детство Ивана было трагичным и оставило глубокий след. В раннем возрасте он потерял родителей и рос в атмосфере боярских интриг, борьбы за власть и пренебрежения к его персоне. При этом о его духовном развитии заботился митрополит Макарий. Этот опыт породил в нем глубокое недоверие к знати, подозрительность, мстительность и склонность к садизму, подкрепленные ощущением собственной богоизбранности и абсолютной власти. Он видел насилие и предательство, что сформировало его психологический портрет и как человека, готового к крайним мерам ради достижения своих целей, но с заботой о будущем страны [1].

В то же время Иван Грозный был исключительно одаренным человеком: острым умом, с феноменальной памятью, образованностью и талантом в риторике. Его письма и выступления демонстрируют глубокие познания в богословии и истории. Эта двойственность – интеллект и жестокость, религиозность и патологическая подозрительность – стали определяющими чертами его личности.

Правление Ивана Грозного стало прямым отражением этой внутренней борьбы. Постоянное ощущение угрозы, коренившееся в детстве, трансформировалось в государственную политику, направленную на искоренение малейшего проявления несогласия и укрепление личной власти посредством насилия. Он стремился к централизации и порядку, но методы и средства, которые для этого применялись, во многом приводили к хаосу и разрушению. Его незаурядные способности, вместо того чтобы служить прогрессу, были подчинены параноидальному стремлению контролировать все и вся, подавлять любую потенциальную оппозицию.

Иван искренне верил в свою миссию, видя себя защитником православия и самодержавия, богоизбранным правителем, чьи действия не подлежат суду человеческому. Его глубокие богословские знания часто использовались для обоснования самых жестоких поступков, превращая насилие в своего рода «божественную кару» или «очищение». Эта внутренняя логика позволяла ему мириться с собственной жестокостью, но в то же время порождала приступы глубокого раскаяния, особенно после очередных массовых казней или личных трагедий, выражающимся в виде пожертвований монастырям и церквям.

Таким образом, личность Ивана Грозного предстает как трагическое сочетание блестящего ума и искверненной души, гения и тирана, чьи внутренние противоречия навсегда изменили ход российской истории [2].

Он управлял страной в ее исторически переломный момент – эпоху окончательного преодоления феодальной раздробленности и формирования централизованного русского государства. Московское царство сталкивалось с множеством вызовов.

Со стороны безопасности на западе угроза исходила от могущественной Литвы, которая впоследствии станет составной частью Речи Посполитой; на севере – от Швеции; на юге – от агрессивного Крымского ханства и Османской империи, постоянно совершавшими набеги на российские территории.

Внутри страны сохранялись пережитки удельной системы, могущественные боярские роды, опиравшиеся на царскую власть, тормозя централизацию.

Теория «Москва – третий Рим» способствовала формированию основы российской государственности. После падения Византии, Московское царство позиционировало себя как последний оплот православия, что придавало русскому царю особую сакральную роль и требовало сильного, единоличного управления [3].

В этой сложной обстановке становление сильной централизованной власти было не просто желанием, а жизненной необходимостью для выживания и дальнейшего развития государства. Иван Грозный глубоко осознавал эти вызовы и видел свою миссию в укреплении русского самодержавия и развития страны в целом, упрочении ее авторитета в мире [4].

Именно поэтому его правление ознаменовалось активной внешней политикой – завоеванием Казанского и Астраханского ханств, Башкирии, освоении Сибири, что обеспечило контроль над Волжским торговым путем и расширило границы государства на восток и юго-восток. Одновременно проводилась военная реформа, обеспечившая создание постоянно действующего стрелецкого войска – профессиональной армии, способной противостоять внешним врагам и укреплять внутреннюю безопасность.

В этом контексте следует рассматривать и опричнину – период государственного террора, который, несмотря на всю свою жестокость и разрушительность, был задуман Иваном как радикальное средство для окончательного слома традиционных боярских привилегий и формирования нового сословия – дворянства, подчиненного царю и поддерживающего его политику, что обеспечит абсолютную царскую власть [5].

Начальный период правления Ивана Грозного (до начала 1560-х гг.) был временем прогрессивных реформ. При содействии Избранной Рады были проведены следующие преобразования:

- принят новый Судебник 1550 г., упорядочивший правовую систему, ужесточивший крепостное право, являющийся основой борьбы с коррупцией в стране;

– Земские соборы укрепили связь между властью и различными сословиями;
– создание стрелецкого войска обеспечило Московскому царству постоянную армию для защиты государственности;

– модернизация местного управления способствовала искоренению принципа местничества, основанного на наделении властными полномочиями в зависимости от знатности рода, но не руководствуясь при этом человеческими качествами и реальными действиями во благо государства, что, в свою очередь, содействовало формированию принципа справедливости в управленческой деятельности;

– присоединение Казанского и Астраханского ханств, Башкирии, освоение Сибири значительно расширило российскую территорию и обеспечило безопасность восточных границ [6; 7].

Эти инициативы отвечали насущной потребности в сильном, централизованном государстве, способном противостоять внешним и внутренним вызовам [4].

Однако к 1560-м гг. в правлении Ивана наступил перелом. Смерть жены Анастасии, мнимая «боярская измена» в 1553 г. и обострение Ливонской войны за выход к Балтийскому морю, привели к параноидальному убеждению царя в повсеместных заговорах.

В 1565 г. была учреждена опричнина – особый удел, управляемый лично царем через корпус опричников. Целью ее было уничтожение остатков боярской оппозиции и утверждение самодержавия.

Опричнина стала периодом беспрецедентного государственного террора: массовые казни, разорение земель (особенно Новгорода), экономический упадок и усиление крепостного права. Она привела к ослаблению обороноспособности страны (сожжение Москвы крымским ханом в 1571 г.) и поражению в Ливонской войне. Иван Грозный, стремясь к укреплению государства, подорвал его основы методами неконтролируемого насилия, но при этом ликвидировало боярскую оппозицию и усилило власть царя [8].

Иван Грозный – фигура трагическая и величественная одновременно. Его личность, искалеченная детскими травмами и подозрительностью, оказалась способна как на великие государственные свершения, так и на проявления жестокости. Исторический контекст становления централизованного государства и необходимость противостоять мощным соседям требовали сильного правителя. Иван Грозный дал стране эту мощь, но ценой значительных жертв, что оставило отпечаток на общественном состоянии и стало одной из причин последующего Смутного времени. Его правление – яркий пример того, как личные качества правителя в сочетании с историческими обстоятельствами могут привести к великим свершениям и одновременно к трагическим последствиям [4].

Список литературы

1. Лаврентьев А.В. Принадлежал ли Ивану Грозному «шлем Ивана Грозного»? / А.В. Лаврентьев // *Studia Slavica et Balcanica Petropolitana*. – 2014. – №2 (16). – С. 92–111. – EDN TEAFQP.
2. Торопцев А.П. Рюриковичи. От Ивана Калиты до Ивана Грозного / А.П. Торопцев, А.П. Торопцев. – М.: ОЛМА Медиа-групп, 2006. – 206 с. EDN QPDZBJ
3. State-national ideology: Methodological and practical problems / Y.G. Tambiyants, M.V. Grin, V.V. Shalin [et al.] // *Espacios*. 2017. Vol. 38. No. 62. P. 16. EDN XYBAMP
4. Иваненко И.Н. Политико-управленческая традиция: историософский анализ / И.Н. Иваненко, М.В. Гринь, О.В. Терещенко // *Социально-гуманитарные знания*. – 2023. – №5. – С. 102–107. – EDN SDWACE.
5. Жабчик С.В. Историография российского дворянства в контексте современных региональных исследований / С.В. Жабчик, П.Б.И. Вент // *У разрыва: сборник материалов Второй международной научно-практической конференции (Краснодар, 24 июня 2021 года)* / под общ. ред. И.В. Кочубея, Н.В. Харсеевой, отв. за вып. П.С. Волкова. – Краснодар: Магарин Олег Григорьевич, 2021. – С. 61–67. – EDN QHPKNA.
6. Терещенко О.В. История России: учебник / О.В. Терещенко, С.Я. Кошкова, С.В. Хоружая. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, 2024. – 192 с. – ISBN 978-5-907906-25-9. – EDN IGYXJU.
7. Терещенко О.В. Проблематика теоретического обоснования современного статуса России: государство-нация или государство-цивилизация? / О.В. Терещенко // *Социально-гуманитарный Вестник: Всероссийский сборник научных трудов*. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2024. – С. 64–66. – EDN WFHCYU.
8. Мартюшева В.М. Опричнина Ивана Грозного в зарубежной историографии / В.М. Мартюшева, Г.Т. Ленц // *Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия: *Stadia Historica Jenium*. – 2010. – №1 (6). – С. 29–32. – EDN VDKRML

Ромаденкова Татьяна Александровна
магистрант

Научный руководитель
Данилова Ольга Андреевна
канд. юрид. наук, доцент

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

КОНСТИТУЦИОННОЕ ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ: ПОНЯТИЕ И ИСТОЧНИКИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены позиции ученых, трактующих право на образование. Анализируется правовое закрепление права на образование в Конституции РФ, федеральных законах, подзаконных актах, а также рассматриваются основные международные правовые акты, устанавливающие данное право.

Ключевые слова: образование, право на образование, регламентация отношений в сфере образования.

Право на образование относится к числу фундаментальных прав человека, которое закреплено в международных документах и национальных законодательствах большинства стран мира, и обеспечивает каждому человеку возможность получить знания и навыки, необходимые для полноценного участия в жизни общества, развития личности и достижения личного и профессионального успеха.

На законодательном уровне отсутствует определение понятия «право на образование», что вызывает дискуссию в формулировке данного понятия учеными-юристами, предлагающими различные трактовки рассматриваемого термина.

Так, С.А. Комаров, анализируя ст. 43 Конституции Российской Федерации, раскрывает право на образование как «одно из наиболее существенных конституционных социальных прав человека, которое создает основу развития личности и общества» [1, с. 410]. Право на образование, по мнению автора, становится не только личным правом каждого гражданина, но и общественным благом, обеспечивающим стабильность и прогресс общества.

С позиции А. Ф. Ноздрачева, право на образование – «это право человека на получение определенного объема знаний, культурных навыков, профессиональной ориентации, необходимых для нормальной жизни в современном обществе» [2, с. 35–53].

Похожее определение дает и российский политолог Т.В. Грачева, определяя право на образование, как «реально существующую, гарантированную государством и международным сообществом фактическую возможность лица обладать и пользоваться знаниями, умениями и навыками в целях повышения своего культурного уровня в личных интересах, и в интересах всего общества» [3, с. 24].

Д.А. Ягофаров считает, что право на образование – «это совокупность прав и обязанностей, то есть «правообязанность», поскольку индивид обязан влиться в социум определенного рода (уровня) с уже столь же определенным уровнем и качеством своей образованности [4, с. 59]. Образование – это не только личный выбор, но и социальная ответственность. Каждый человек, получая образование, вносит вклад в развитие общества, экономики и культуры. Образованный человек способен принимать осознанные решения, участвовать в общественной жизни и способствовать прогрессу.

Т.С. Румянцева определяет право на образование как «систему норм, на основе которой регулируются общественные отношения, возникающие в процессе получения образования» [5, с. 28].

Н.В. Вечканова рассматривает право на образование как особо значимое социальное право человека, создающее необходимые предпосылки для развития личности, оказывающее влияние на состояние общества в целом, находясь во взаимосвязи с иными политическими, экономическими и социальными правами и свободами [6, с. 3].

Доктор юридических наук, профессор А.Н. Козырин, считает, что право на образование «представляет собой совокупность правовых норм, необходимых для регулирования общественных отношений, связанных с получением образования» [7].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что право на образование – это фундаментальное право каждого человека, гарантирующее возможность получения знаний, навыков и компетенций, необходимых для полноценного развития личности, социальной интеграции и профессиональной самореализации.

В Российской Федерации право на образование закреплено в статье 43 Конституции Российской Федерации [8], которая гласит, что «каждый имеет право на образование». Наряду с этим в статье закрепляется обязанность родителей или лиц, их замещающих, обеспечить получение ребенком основного общего образования. Каждому гарантируются общедоступность и бесплатность

дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Каждый также вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

Данное право согласно ч. 2 ст. 17 Конституции Российской Федерации относится к неотчуждаемым правам человека, принадлежащим ему с рождения. Свобода получения образования, право на образование и обязанность его реализации образуют своеобразную триаду, отражающую комплексный подход к образовательной деятельности.

Рассматриваемое право и государственные гарантии его реализации, определенные в ст. 43 Конституции Российской Федерации, получили развитие в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», статья 5 которого гласит: «В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование» [9].

Федеральный закон «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации» [10] устанавливает общие принципы организации публичной власти в субъектах Российской Федерации, включая вопросы организации системы образования. В соответствии с этим законом, субъекты Российской Федерации имеют право самостоятельно определять формы и методы организации системы образования, а также устанавливать дополнительные гарантии реализации права на образование.

Президент Российской Федерации издает указы, которые могут устанавливать дополнительные гарантии и меры поддержки в области образования, например: Указ «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи» [11, ст. 1583], Указ «О премии Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых» [12, ст. 3707] и др.

Правительство Российской Федерации принимает постановления, которые детализируют и конкретизируют положения Федерального закона

«Об образовании в Российской Федерации». К числу подобных документов можно отнести постановления: «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [13, ст. 375] и др.

Субъекты Российской Федерации также принимают законы и иные нормативные правовые акты, регулирующие вопросы организации системы образования. Например, образование в Саратовской области регулируется Законом Саратовской области от 28 ноября 2013 г. №215-ЗСО «Об образовании в Саратовской области» [14 с. 11566–11572]. Указанным документом определяются правовые, организационные и экономические особенности функционирования системы образования в Саратовской области, полномочия органов государственной власти в этой сфере, а также закрепляются меры социальной поддержки обучающихся, педагогических и иных работников системы образования.

Кроме того, образовательные учреждения могут принимать локальные нормативные акты, которые регулируют внутренние вопросы организации образовательного процесса. Эти акты должны соответствовать требованиям федерального законодательства и не могут ограничивать права и свободы обучающихся и работников образовательных учреждений.

Указанные нормативные правовые акты соответствуют нормам международного права в сфере образования, а именно ст. 26 Всеобщей декларации прав человека [15, с. 10], Международному пакту об экономических, социальных и культурных правах [16, с. 36], ст. 28 Конвенции о правах ребенка [17, с. 955].

В свою очередь Устав Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) [18, с. 25] активно работает над реализацией права на образование через различные программы и инициативы. Например, организация поддерживает проекты по улучшению качества образования, развитию учебных программ и повышению квалификации учителей. Она также способствует обмену опытом и знаниями между странами, что способствует развитию образования на глобальном уровне.

Одним из ключевых документов, определяющих право на образование в ЮНЕСКО, является Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, принятая в 1960 году. Эта конвенция устанавливает принципы, направленные на устранение всех форм дискриминации в области образования и обеспечение равных возможностей для всех.

Таким образом, право на образование является фундаментальным и неотъемлемым правом человека, обеспечивающим каждому гражданину возможность получения доступного и качественного образования. Отношения в сфере образования регулируются Конституцией РФ, федеральными законами и подзаконными актами, которые, в свою очередь, соответствуют нормам международного права.

Список литературы

1. Комментарий к Конституции Российской Федерации / коллектив авторов; под ред. д-ра юрид. наук. С.А. Комарова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 410 с.
2. Дзодзиков З.У. Проблемы реализации конституционного права на образование в России / З.У. Дзодзиков // Юридические исследования. – 2023. – №10. – С. 35–53.
3. Грачева Т.В. Реализация конституционного права человека и гражданина Российской Федерации на образование: на примере города Москвы: дис... канд. юрид. наук / Т.В. Грачева. – М., 2004. – 24 с. – EDN NOERLF

4. Ягофаров Д.А. Образовательное право: опыт теоретического осмысления / Д.А. Ягофаров // Образование и наука. – 2000. – №4. – С. 59. – EDN NHMVHC
5. Румянцева Т.С. Конституционное право на образование в социалистических странах: дис. ... канд. юрид. наук / Т.С. Румянцева. – М., 1984. – С. 28. – EDN NPDBGVB
6. Вечканова Н.В. Право на образование в Российской Федерации: конституционный аспект / Н.В. Вечканова // Теория и практика общественного развития. – 2017. – №8. – С. 3. – DOI 10.24158/tpor.2017.8.14. – EDN ZCQHUT
7. Козырин А.Н. Статья 5. Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации / А.Н. Козырин // Реализация положений Федерального закона от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lexed.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?ELEMENT_ID=2460 (дата обращения: 16.10.2025).
8. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 10.12.2025).
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17.11.2025) // СЗ РФ. – 31.12.2012. – №53 (ч. 1). – Ст. 7598.
10. Федеральный закон от 21 декабря 2021 г. №414-ФЗ «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации» (ред. от 31.08.2025) // СЗ РФ. – 2021. – №52 (ч. 1). – Ст. 8973.
11. Указ Президента РФ от 6 апреля 2006 г. №325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи» (ред. от 25.07.2025) // СЗ РФ. – 2006. – №15. – Ст. 1583.
12. Указ Президента РФ от 30 июля 2008 г. №1144 «О премии Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых» (ред. от 27.11.2018) // СЗ РФ. – 2008. – №31. – Ст. 3707.
13. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. №1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (ред. от 24.08.2025) // СЗ РФ. – 2018. – №1 (ч. II). – Ст. 375.
14. Закон Саратовской области от 28 ноября 2013 г. №215-ЗСО «Об образовании в Саратовской области» (ред. от 06.05.2025) // Собрание законодательства Саратовской области. – 2013. – №50. – Ст. 11566–11572.
15. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН резолюцией 217 А (III) от 10.12.1948) // Библиотека «Российской газеты» совместно с библиотечкой журнала «Социальная защита». – 1995. – №11.
16. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (Нью-Йорк, 19 декабря 1966 г.) // Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных с иностранными государствами. – Вып. XXXII. – М., 1978 г.
17. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990 г.) // Сборник международных договоров СССР. – Вып. XLVI. – 1993.
18. Устав Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (Лондон, 16 ноября 1945 г.) // Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. – Вып. XII. – М., 1956. – С. 14–47.

Романова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье проводится сравнительный анализ структурных особенностей и доминирующих типов учебной и профессиональной мотивации у студентов высших учебных заведений России и Китая. На основе данных эмпирического исследования выявлены устойчивые культурно обусловленные различия: для китайских студентов характерна выраженная профессиональная и внешняя мотивация, ориентированная на будущий карьерный успех и социальный статус, в то время как у российских студентов выше уровень внутренней познавательной мотивации и интерес к самому процессу обучения. В работе также рассматривается влияние образовательных систем, культурных ценностей и этапа обучения на мотивационный профиль.

Ключевые слова: мотивация, внутренняя и внешняя мотивация, учебная мотивация, профессиональная мотивация, российские студенты, китайские студенты.

Изучение учебной и профессиональной мотивации студентов является ключевой темой в педагогической психологии, поскольку мотивация напрямую влияет на академическую успеваемость, вовлеченность в образовательный процесс и последующую профессиональную самореализацию. В контексте глобализации и активного академического обмена между Россией и Китаем сравнительный анализ мотивационных профилей студентов двух стран приобретает особую актуальность. Понимание культурной специфики мотивации позволяет адаптировать образовательные программы, улучшать методики преподавания и эффективнее управлять международными студенческими группами студентов.

Мотивация учебной деятельности понимается как сложная система побуждений, включающая как интерес к содержанию обучения (познавательная мотивация), так и ориентацию на будущую профессию (профессиональная мотивация). Согласно теории самодетерминации, внутренняя мотивация, связанная с интересом, удовольствием от процесса и удовлетворением от решения задач, является более

эффективной для глубокого усвоения знаний и долгосрочной вовлеченности. Внешняя мотивация определяется факторами вне самой деятельности, такими как получение диплома, высокая заработная плата, получения одобрения со стороны семьи или общества.

Культурный контекст России и Китая формирует различную мотивационную среду. Традиционно китайское общество характеризуется коллективизмом, высокой ориентацией на долгосрочные цели. Образование в Китае исторически рассматривается как главный социальный лифт и способ обеспечить благополучие семьи, что усиливает внешнюю, социально-одобряемую мотивацию. В российской культуре, при сохранении значимости социальных факторов, большее значение придается индивидуальным интересам, автономии и критическому мышлению, что создает почву для развития внутренней познавательной мотивации.

Проведенное нами эмпирическое исследование среди студентов факультета иностранных языков ТГПУ им. Л. Н. Толстого (г. Тула) и Сианьского университета иностранных языков (Провинция Шэньси, г. Сиань) позволяет выявить устойчивые паттерны в учебной и профессиональной мотивации российских и китайских студентов и наметить ряд различий в мотивационных профилях двух групп.

Так китайские студенты демонстрируют значительно более высокий уровень профессиональной мотивации. Их учебная деятельность в большей степени направлена на достижение будущих карьерных успехов, приобретение конкурентоспособности на рынке труда и получение высокой заработной платы. Престижность выбранной профессии указывает на важность внешнего признания и социального статуса. Для них значимым результатом образования является не только профессия, но и уважение в обществе. Мотив «овладение профессией» у них тесно связан с отдаленными жизненными целями.

В тоже время китайские студенты ориентированы на социальную вовлеченность, поскольку в их культуре ценится социальная интеграция. Они рассматривают учебную работу как часть социальных целей.

Российские студенты, напротив, показывают более высокий уровень познавательной (внутренней) мотивации. Для них значим сам процесс обучения, интерес к предмету, удовлетворение от интеллектуальной деятельности. Исследование мотивации усвоения научно-профессиональных понятий подтверждает, что у российских студентов именно познавательная мотивация является ключевым фактором успеха, тогда как у китайских студентов профессиональная мотивация [3].

Российские студенты отдают предпочтение творческой самореализации. Это говорит о их стремлении к внутреннему удовлетворению и желании раскрыть свой потенциал через профессию.

Мотивация китайских студентов часто носит инструментальный характер. Образование воспринимается как средство для достижения внешних по отношению к нему целей (статус, благосостояние). Это может сопровождаться высокой дисциплиной и упорством, но иногда за счет гибкости мышления и инициативности.

Для российских студентов более типично стремление «избежать неудачи» в рамках учебного процесса, наряду с интересом к содержанию. В их мотивационной структуре также выражена социальная мотивация (например: общение, принадлежность к группе), но она уступает по своей силе познавательной. Более сильные коммуникативные мотивы объясняются структурой проводимых занятий (семинаров, групповых дискуссий) в российских учебных заведениях, где часто приоритет отдается диалогу и взаимодействию со сверстниками. Поэтому студенты рассматривают взаимодействие как основу обучения.

Если рассматривать учебную мотивацию китайских студентов, обучающихся в России, то она оказывается достаточно высокой и схожей с мотивацией их российских однокурсников. Однако их эмоциональное состояние и успехи в учебе в большей степени зависят не от собственных учебных мотивов, а от успешности социально-психологической адаптации к новой среде. Исследования показывают, что у студентов магистратуры, как российской, так и китайской, учебная мотивация более адекватна и осознана, чем у бакалавров, поскольку они старше и имеют более четкие профессиональные ориентиры [1].

Выявленные различия формируются под влиянием комплекса факторов, которые можно разделить на несколько групп.

1. Культурно-ценностные факторы.

В Китае: ценности коллективизма, почитание старших (включая преподавателей), социальная репутация, высокая значимость семейных ожиданий.

В России: больший акцент на индивидуальную ответственности, самостоятельности в принятии решений, критическом отношении к авторитетам.

2. Особенности образовательных систем.

Китай: высококонкурентная система вступительных экзаменов (гаокао), которая формирует установку на результат и достижение. Образовательный процесс часто более структурирован и регламентирован.

Россия: относительно больший акцент на фундаментальность образования, развитие теоретического мышления и вариативность в выборе образовательных траекторий.

3. Социально-экономический контекст.

Быстрый рост экономики Китая создает запрос на высококвалифицированных специалистов и усиливает прагматическое отношение к образованию как к инвестиции в будущее.

В России запросы рынка труда менее стабильны, что может способствовать большей ориентации на личный интерес и саморазвитие как на устойчивую ценность в процессе обучения.

4. Психологические особенности.

Сравнительные исследования отмечают у китайских студентов более высокие показатели по таким параметрам, как дисциплинированность и организованность, в то время как у российских студентов сильнее выражены инициативность и готовность к спонтанной активности [2].

Учет выявленных различий может повысить эффективность педагогической работы как в мононациональных, так и в международных группах. Для работы с китайскими студентами (в том числе в российских вузах) необходимо четко обозначать связь изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью и карьерными перспективами; структурировать учебный процесс; предоставлять ясные критерии оценки; уделять особое внимание созданию благоприятного социально-психологического климата в группе, так как успешная адаптация напрямую влияет на их учебные результаты; разрабатывать и предлагать курсы по карьерному планированию, которые отвечают их выраженной потребности в профессиональном самоопределении.

Для работы с российскими студентами необходимо: активно развивать и поддерживать познавательный интерес через проблемные задания, исследовательские проекты и возможность самостоятельного выбора тем; создавать условия для проявления инициативы и самостоятельности в учебной деятельности; помогать выстраивать более четкие связи между академическими знаниями и их практическим применением, тем самым укреплять профессиональную составляющую мотивации.

Для работы со смешанными группами необходимо использовать разнообразные форматы работы, которые позволяют реализоваться как ориентированным на результат (китайским), так и ориентированным на процесс (российским) студентам; поощрять межкультурное взаимодействие и обмен опытом, что может обогатить мотивационную сферу обеих групп.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ убедительно демонстрирует, что учебная и профессиональная мотивация российских и китайских студентов имеет качественно различную структуру и доминанты. Китайская модель в большей степени ориентирована на внешние, социально и профессионально значимые цели, что отражает ценности коллективистской культуры и прагматический подход к образованию. Российская модель характеризуется более сильной внутренней, познавательной составляющей и ориентацией на личный интерес, что соответствует тенденциям индивидуализации. Эти различия не являются абсолютными и могут варьироваться в зависимости от конкретной специальности, вуза, этапа обучения и индивидуальных особенностей студента. Однако их понимание необходимо для построения эффективного диалога в сфере образования между двумя странами, разработки совместных программ и создания инклюзивной образовательной среды, которая сможет максимально раскрыть потенциал каждого студента, опираясь на его культурные и мотивационные особенности.

Список литературы

1. Апасова М.В. Особенности учебной мотивации китайских и туркменских студентов-первокурсников, обучающихся в российских вузах / М.В. Апасова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. №1. – С. 49–62. DOI 10.17759/psyedu.2022140104. EDN GJEIPG
2. Линь Яцян. Сравнительная характеристика инициативности у российских и китайских студентов: дис. ... канд. психол. наук / Я. Линь. – М., 2005. – 126 с.
3. Наследов А.Д. Сравнение выраженности мотивационных факторов формирования системы статистических понятий у российских и китайских студентов-психологов / А.Д. Наследов, Л. Гао // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №3. – С. 27–39. EDN WVPWJP

Сивцова Любовь Викторовна

учитель-логопед

МКОУ «Гжатская СОШ»

г. Гжатск, Новосибирская область

КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ИСКУССТВУ МЫСЛИ

Аннотация: в статье рассматриваются основные подходы и методы, которые могут помочь педагогам в формировании у детей навыков мыслительной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, образование, детская психология, методы обучения, развитие навыков.

*Душа пробуждается только при
индивидуальном обращении к человеку.
В.В. Розанов*

Если урок как свет души, то рождается он в душе учителя задолго до школьного звонка. Урок как образ, как действие, как настроение – это не перечисление методов, приёмов и форм, это та живительная сила, которая питает общение, согревает сердце учителя надеждой на то, что посеянные им зёрна попадают на добрую почву, и знание, которое он несёт детям, становится живым источником радости творчества, а не сухим и скучным багажом.

Размышления о духовной культуре современного урока я начну с обращения к мысли В. Ключевского: «Ребёнок должен воспитываться не столько уроками, которые он слушал, сколько тою нравственной атмосферой, которой он дышал». Урок органично вытекает из атмосферы, из того микроклимата, который определяет лицо каждой школы, её дух, характер, настроение, только тогда урок обретает душу, несёт свет доброты, свет знания, радость откровения. Урок – есть маленькая ступенька на пути восхождения к Школе Жизни. Мы адресуем свои мысли тем, кто ещё стоит на пути открытия того, что школа – это не серое здание, в которое так и не заглянул луч Света. Для истинного педагога школа – это жизнь с её вечным поиском и творчеством, дом радости и храм науки.

Радость познания, сила света, вдохновенность творчества ведёт к тому, что воспитание как доверие души, как её питание, возвращает себе истинность и первозданность, становится определяющим в характере педагогического процесса, создавая благоприятную среду, в которой органично и естественно вырастает Урок.

Радость вдохновения порождает неодолимую тягу к творчеству. Увлечённость познанием, радость творчества – вот главный путь к спасению от душевной и умственной опустошенности. Миссия учителя в том, чтобы направить и поддержать на нем ученика, терпеливо прививать ему вкус к творчеству не подменяя учебу каторгой зубрежки и однообразием принудительных работ.

Признаю справедливость утверждения Фридриха Фребеля, высказанного почти три века назад: «Дети обладают сильным воображением, которое влечет их к творчеству, следует дать им материал для удовлетворения этого стремления что-либо делать своими руками»

Нам не надо ничего насильственно внедрять в детские души, нужно только не мешать, в лучшем случае помочь проявиться исконному стремлению к творчеству.

Я словесник, мой предмет дает мне безграничные возможности для содействия ученическому творчеству, которое может быть выражено не только словом, но и рисунком, действием, числом...

К счастью, в любом предмете есть место игре, и научному поиску, и эксперименту. Я не забываю, что обязана обучить детей владеть правильной литературной речью, устными и письменными ее формами, но главным для меня является содержание сказанного учеником по мысли и духу, важны искренность, заинтересованность, самостоятельность, что требует особой поддержки и одобрения.

Нам интересны не только и не столько рассуждения детей о писателях, мне интересны сами дети своей неповторимостью, вкусами, настроениями, своим выбором. Вот главное слово.

Убеждены, что есть только одно надежное средство воспитать свободного человека, укрепить его волю и совесть: всегда, где это возможно, оставлять ему право самостоятельного выбора, расширить это поле выбора. Выбор – это трудная миссия, это всегда ответственность, это осмысленное использование свободы действий, это способность предвидеть последствия. Именно эти качества и определяют степень духовной зрелости личности.

Все начинается с малого. Но выбор должен быть настоящим. Выбирая тему сочинения, ученик практически ничего не выбирает. Писать по установленным канонам (вступление, основная часть, заключение) рассуждение о писателе, которого он мог не любить, а нередко даже не читать – это занятие скучное, повторяющееся, не изменяясь десятки раз из года в год. Кто кого вдохновит и порадует. Где же выход. Как обойтись без обязательных тем.

Как только меня посетила простая догадка, что нужно выбирать не тему, а форму, жанр, я вышла из тупика на бескрайнее плодотворное поле – поле выбора каждым учеником одного из жанров, предложенных учителем: письмо от имени героя, страница дневника, дописанный эпизод, сценарий экранизации или изобретение своего жанра, что автоматически означает дополнительную пятерку.

Все названные формы не мной придуманы, давно известны. Но важен принцип – это творческий отчет о прочитанном, который предполагает самостоятельность. Работу воображения, огромную свободу и радость ощущения этой свободы, и главное, радость успеха, который рождает уверенность в своих творческих возможностях.

Творчество и страх – вещи несовместимые. Говоря о гуманной педагогике, мы должны думать о гуманной дидактике. Исправляя ошибки, я не ставлю за творческие работы плохих оценок по русскому языку, хотя за диктант – до полной победы (трудная, но увлекательная борьба) над ошибками – только то, что заслужил.

Не ставлю троек – знаков посредственности, зато можно получить несколько пятерок по творческим «номинациям» и за одну работу. Творчество достойно всякого поощрения, и оценка – самое малое. Что можно не скупясь отдать взамен вдохновения.

Однако не все любят сочинять и выдумывать. Многим нравится вычислять, анализировать, конструировать.

Мы обязаны сделать шаг навстречу индивидуальности. Вот жанры творческих отчетов для «технарей» – диаграмма душевных состояний героя. Статистика цветowych эпитетов в поэтическом тексте и тому подобное.

Последним спасательным отрывком для творческого отчета является рисунок. Чаще всего это даже не иллюстрация, а аллегория на тему прочитанного со своими комментариями.

Таким образом, роль учителя состоит в том, чтобы направлять выбор, помогая ученикам лучше осознать их вкусы, влечения, способности.

Что достигается этой непредсказуемостью видов работ. Свобода.(сладкое слово). Радостное ощущение свободы – свобода выбора, свобода самовыражения.

Мы хотим, чтобы детям нравилось учиться? Значит что-то надо сделать, чтобы возникало это чувство радости. Радость свободы и радость успеха – у каждого из нас море этого богатства, сколько не дари – меньше не будет.

Практически, говоря современным языком, этот путь можно назвать использованием метода творческих мини-проектов, включая сюда инсценировки, выпуски газет, альманахов, проведение литературных вечеров – всего, что требует личного творческого участия, работы воображения и мысли.

В чем при этом секрет успешного освоения программы. Он прост. Меняя формы, жанры творческих отчетов, мы не меняем последовательности читаемых книг. Однако известно, что любую великую книгу можно лишить души формалистикой и школярством, а ведь во всякой книге есть урок великого искусства понимания другого человека, его чувств и мысли, его Души. Именно поэтому, школьный предмет литература – это прежде всего – Человековедение, а только в самой минимальной мере – филология.

Учитель литературы стоит сегодня перед выбором: увлекательный роман или сухой учебник, «вода живая» или «вода мертвая». Выбор за нами, но если он не совпадает с выбором учеников, кого винить за это?

Главное – научить ребенка искусству мысли. А искусство мыслить – это обращение мысли к прекрасному, т.е. питание красотой. А это значит – учить детей видеть лучшие, светлые стороны в себе и в других людях, в окружающем мире, прощать недостатки. Искусство мыслить – это мыслить творчески, созидательно, конструктивно. Ведь возвышенная красивая мысль – есть основа творчества. Когда у наших детей красивые добрые мысли, какие возвышенные стихи, рассказы у них рождаются. А наша цель – учить детей мыслить, а значит давать такие уроки, которые побуждали детей к духовному, т.е. прекрасному творчеству.

Надеюсь, что мы выберем счастье творческого общения с юностью, которое только из наших рук может получить пылающую эстафету любви к человеку, к творчеству, к труду.

Список литературы

1. Соловьева Л. Как научить детей думать / Л. Соловьева.
2. Бибик С.Н. Как развивать интеллект: от рождения до взрослой жизни / С.Н. Бибик.

Сутырина Олеся Николаевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

г. Воронеж, Воронежская область

DOI 10.31483/r-152737

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИВОПИСНЫХ ТЕХНИК В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация: в статье приводится анализ современных научных исследований в сфере живописных техник в рамках занятий по изобразительному искусству.

Ключевые слова: живопись, живописные техники, изобразительное искусство, обучающиеся, школа, урок.

Изобразительное искусство в современных школах не может игнорировать научный прогресс в контексте актуальных исследований живописных техник. Интеграция анализа материалов, технологических процессов создания произведений искусства и их влияния на визуальное восприятие становится неотъемлемой частью образовательного процесса. В связи с чем сегодня уроки рисования и изобразительного искусства в общеобразовательной школе превратились в один из важнейших предметов по формированию и развитию личности обучающихся.

Целью настоящей статьи выступает изучение и анализ современных научных исследований в сфере живописных техник в рамках занятий по изобразительному искусству.

Начнем с исследования Л.Н. Габдуллиной, которая в своей работе «Нетрадиционные техники рисования на уроках ИЗО помогают развить креативное мышление у учеников» выясняет, что выбор техники зависит от времени, места, цели, особенностей использования, а также от индивидуальных особенностей младших школьников. Также в исследовании рассматривается потенциал нетрадиционных техник изобразительной деятельности в раскрытии и развитии личности учащихся младших классов [2]. Она приводит примеры своих разработок по знакомству с техниками граттаж, «рисование бумагой», монотипия, акварельные техники и гуашь.

Научная работа О.В. Ративой на тему «Комплексное использование различных техник живописи как средство развития творческой личности учащихся детских художественных школ» [6]

устанавливает, что традиционное использование различных материалов в обучении живописи зачастую носит бессистемный характер, без должного научного обоснования и учёта возрастных особенностей учащихся. Это подчёркивает актуальность теоретического и методического обоснования межпредметных связей и комплексного использования различных техник живописи. Ее исследование предполагает овладение детьми методикой и технологией ведения краткосрочного и длительного этюда в различных живописных техниках.

Практика О.В. Ратиевой подтверждает, что внедрение в образовательный процесс различных техник живописи значительно увеличивает возможность раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей детей, и развития уже, проявившихся у них способностей в соответствии с присущим каждому индивиду творческим потенциалом. В результате это дает больше свободы для самовыражения. Поэтому так необходимы в этот период научная обоснованность в изложении основополагающих вопросов теории, последовательность и осознанность овладения методами и приемами живописного видения цвета [6].

Статья И.М. Сергиева и Л.А. Буровкиной «Особенности работы в технике акварельной живописи на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе» [7], в которой авторы рассматривают основные живописные и графические техники, изучаемые в рамках школьной программы (карандаши, гуашь, акварель). Особое внимание уделяется вопросам организации учебного процесса по освоению техники акварельной живописи на уроках изобразительного искусства.

В данной статье авторы рассматривают [7]:

- актуальные проблемы современного состояния художественного образования;
- роль уроков изобразительного искусства в процессе развития у учащихся художественно-образного мышления;
- основные живописные и графические техники, изучаемые в рамках школьной программы (карандаши, гуашь, акварель), а также вопросы организации учебного процесса по освоению техники акварельной живописи на уроках изобразительного искусства.

К.А. Глухих отводит особое внимание акварельной живописи, т.к. только в ней существует большое количество различных техник и приемов. Для изучения в общеобразовательной школе, в частности, автор рассматривает технику лессировок [3]. В частности, в статье приведен фрагмент урока, где автор описывает ход проведения: при выполнении упражнений методом лессировок, ученики со старательностью и аккуратностью отнеслись к заданию, они с головой погрузились в процесс, так как техника была им незнакома и тем самым заинтересовала детей. После того, как ученики освоили технику, они приступили к выполнению натюрморта методом лессировок. В процессе работы была отмечена заинтересованность учеников, они часто обращались с вопросами к учителю, а также проявляли креативность в выполнении натюрморта. По итогу большинство учеников заявили о желании и дальше изучать техники акварельной живописи на занятиях по изобразительному искусству, для них это было новым и очень занимательным опытом [3].

У Л.В. Быкасовой также целью исследований является изучение особенностей изобразительного творчества на примере занятий в технике акварельной живописи [1]. Она отмечает, что при знакомстве с акварельной техникой на занятиях ИЗО решаются три основные задачи:

- распределение времени (акварельные работы должны выполняться достаточно быстро);
- формирование усидчивости (лессировка требует многократного повторения операции);
- отработка реакции (текучесть акварельных красок вырабатывает у детей аккуратность) [1].

Как видим, благодаря внесению данной техники в учебный план по изобразительному искусству можно разнообразить образовательную деятельность детей в части изобразительного искусства, привлечь их к изучению нового материала, активизировать активную деятельность на занятиях по живописи.

Далее, для сравнения, обратимся к примеру зарубежного опыта преподавания живописи, в частности – практике китайского художественного образования.

Здесь актуально привести одно из современных исследований. Фан Ч. внедряет опыт китайского художественного образования, где придаётся большое значение практическим навыкам и функциям живописи именно на основе знакомства с живописными техниками [8].

В Китае распространена техника рисования гуашью, а именно постерная гуашь. Постерные краски («poster colour») отличаются яркой и насыщенной цветовой гаммой (во многом из-за наличия в составе каолина – белой глины) и однородной структурой, которая позволяет рисовать в технике сухой кисти. Сухая кисть – приём оформления штрихового оригинала при помощи кисти, «выпачканной» полусухой краской. Описанный метод применяется для написания портретов, пейзажей, миниатюр, натюрмортов, а также преимущественно используется в декоративном искусстве, так как создаёт эффект изображения цветными карандашами [8].

Стоит упомянуть и образовательные программы по изобразительному искусству, поскольку они рассчитаны на развитие у обучающихся творческого потенциала, художественной грамоты, а также активизацию художественной деятельности и эстетики на уроках ИЗО при работе в разнообразных техниках.

В программу по изобразительному искусству Т.Я. Шпикаловой (1–4 классы) включено несколько видов художественной творческой деятельности. Охарактеризуем подробнее наиболее важную для нашего исследования – изобразительную деятельность, в частности, – в области написания пейзажа. Одно из главных средств выразительности в живописи, пейзаже – цвет и его сочетания. Основы цветоведения осваиваются в работе с красками, приходит понимание о цветовом тоне, светлоте и насыщенности цвета, где нужен локальный цвет, как ведут себя цвета в теплом, и холодном тоне, в колорите, а также важно знать об эмоциональном восприятии и символике цвета в живописи. Используются различные приемы и техники работ с кистью и красками с целью передачи фактуры, временного состояния реальной деятельности и эмоций изображаемых предметов [9].

Программа «Изобразительное искусство и художественный труд 1–8 классы» Б.М. Неменского является полным интегрированным курсом, в который входят все основные виды искусства: живопись, графика, скульптура, архитектура и дизайн, народное и декоративно-прикладное искусство, зрелищное и экранное искусство. Они рассматриваются и изучаются во взаимодействии с другими искусствами, а также во взаимосвязи с жизнью человека и общества [4].

В Примерной рабочей программе основного общего образования «Изобразительное искусство», разработанной Институтом стратегии развития образования РАН, учебный материал каждого модуля разделён на тематические блоки, которые могут быть основанием для организации проектной деятельности, которая включает в себя как исследовательскую, так и художественно-творческую деятельность, а также презентацию результата. Раздел «Живопись, графика, скульптура» представлен отдельным модулем в программе [5].

Таким образом, в современном мире учителю, преподавателю, педагогу необходимо эффективно сочетать педагогические приемы и собственный опыт, внедрять передовые разработки. Инструментами внедрения результатов научно – исследовательской деятельности являются: применение различных техник живописи на уроки по изобразительному искусству, использование дидактических материалов, средств наглядности. Включение научных методов в изучение живописных техник способствует развитию критического мышления у обучающихся современных школ, позволяет им осознанно подходить к выбору материалов и техник, а также формирует базу для проведения собственных исследований в области изобразительного искусства.

Список литературы

1. Быкасова Л.В. Живописные техники: художественно-дидактический дискурс / Л.В. Быкасова // Школьные технологии. – 2018. – №1. – С. 71–75. EDN XMFURF
2. Габдуллина Л. Н. Нетрадиционные техники рисования на уроках ИЗО помогают развить креативное мышление у учеников / Л.Н. Габдуллина // E-Scio. – 2020. – №1. – С. 54–58.
3. Глухих К.А. Особенности преподавания акварельной техники в программе обучения живописи в общеобразовательной школе / К. А. Глухих // Молодой ученый. – 2020. – №21 (311). – С. 650–651. EDN MGLAJK
4. Неменский Б.М. Изобразительное искусство / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2016. – 36 с.
5. Примерная рабочая программа основного общего образования «Изобразительное искусство» (для 5–7 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования РАН, 2021. – 94 с.
6. Ратиева О.В. Комплексное использование различных техник живописи, как средство развития творческой личности учащихся детских художественных школ / О.В. Ратиева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Вып. 4. Т. 17. – С. 39–43.
7. Сергеев И.М. Особенности работы в технике акварельной живописи на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе / И.М. Сергеев, Л.А. Буровкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mipnauki.com/PDF/59PDMN218.pdf> (дата обращения: 12.12.2025).
8. Фан Ч. Техника рисования гуашью в обучении натюрморту китайских учащихся старших классов / Ч. Фан // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Вып. 6. – С. 632–640. DOI 10.30853/ped20220103. EDN DHEGTJ
9. Шпикалова Т.Я. Изобразительное искусство. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова. – М.: Просвещение, 2017. – 155 с.

Трегубов Юрий Алексеевич
студент

Павлик Ника Владимировна
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА РЕВОЛЮЦИОНЕРА В РАБОТАХ П.А. КРОПОТКИНА

Аннотация: статья посвящена исследованию концепции революционера в теоретическом и мемуарном наследии Петра Алексеевича Кропоткина (1842–1921) – выдающегося русского мыслителя,

анархиста, географа и общественного деятеля. В рамках историко-философского подхода анализируются ключевые тексты Кропоткина, в которых формируется образ идеального революционера как носителя этики взаимопомощи, научного рационализма и прямого действия. Особое внимание уделяется его связи теоретических построений с конкретно-историческим контекстом революционного движения в России и Европе конца XIX – начала XX в. Показано, что в работах Кропоткина революционер выступает не только как борец против государства и капитализма, но и как создательной новой социальной организации, основанной на принципах федерализма и добровольного сотрудничества.

Ключевые слова: анархизм, революционное движение, социальная напряженность, взаимопомощь, российская интеллигенция, профсоюзы.

П.А. Кропоткин, чье имя прочно ассоциируется с классическим анархизмом, оставил после себя богатое теоретическое и публицистическое наследие, в котором проблематика революционера занимает центральное место. Его работы, созданные в период с 1870-х по 1920-е гг., отражают не только эволюцию собственных взглядов, но и динамику революционной мысли в эпоху кризиса либеральных реформ и нарастания социально напряженности в Российской империи. Исследование образа революционера в творчестве Кропоткина требует учета биографического контекста. Он был выходцем из древнего княжеского рода, отверг привилегии аристократа, избрав путь радикального протеста. Арест в 1874 г., бегство из Петропавловской крепости в 1876 г., эмиграция и деятельность в швейцарских и французских революционных кружках – эти события сформировали его взгляд на революционера как на человека, который готов к жертве ради общего дела, но лишнего романтического культа насилия.

В «Мемуарах революционера» (1899) Кропоткин создает автобиографический нарратив, в котором образ борца за свободу строится через призму просветительских идеалов и научного подхода к социальным преобразованиям [1] Уже в ранних работах, таких как «Записки революционера» (1873–1875), он подчеркивает, что революционер отличается от заговорщика или террориста одиночки тем, что сила революционера в его органической связи с народом и в способности интегрировать стихийное недовольство в осознанное движение [2]

Критикуя якобинские методы Центрального революционного комитета, Кропоткин утверждал в работе «Хлеб и воля» (1908), что истинная революция рождается не в кабинетах вождей, а в самоорганизации трудовых коллективов [3] Здесь образ революционера переплетается с его теорией взаимопомощи, разработанной в одноименной работе (1902) [4], где он аргументировал, что не конкуренция, а сотрудничество является движущей силой эволюции. Революционер у Кропоткина – это «научный реалист», который опирается на антропологические и биологические данные, чтобы доказать возможность безгосударственного общества.

Кропоткин отвергал романтизированную модель революционера-аскета, популяризированную романами Чернышевского и «Народной Волей». В статье «Современная наука и анархизм» (1906) он утверждал, что революционер не святой и не демон, а человек, видящий глубже других и рискующий больше других ради реальности своих идей. Этот тезис отражал его полемику с марксистами, для которых революционер был прежде всего классовым борцом. П. Кропоткин же апеллировал к универсальным этическим нормам, видя в революционере проводника морального переворота [5, 6]

Его концепция была пронизана идеей «строительного анархизма»: в отличие от Ф. Ницше или Соереля, он не возводил в культ разрушение, а делал ставку на созидательные институты – коммуны, профсоюзы, кооперативы. В работе «Поля, фабрики и мастерские» П. Кропоткин демонстрировал, как такие структуры могут стать ячейками будущего общества, а революционер – их организатором, а не диктатором [7].

Историческая значимость образа кропоткинских революционера раскрывается в контексте его отношений с российским революционным движением. В 1905–1907 гг. его идеи оказали влияние на левые течения в РСДРП, особенно на группу «Жизнь», а в 1917 г. анархисты-коммунисты пытались реализовать его программу в Украине и на Кубани. Однако после Октябрьской революции конфликт с большевиками обострился: в письме Ленину от марта 1919 г. Кропоткин критиковал установление «коммунизма диктаторов», противопоставляя ему свой идеал самоуправления. Этот эпизод показывает, как теоретический образ революционера сталкивался с прагматикой политической борьбы [8].

Историография темы остается предметом дискуссий. Хоруженко В. К. обозначила рационалистическую составляющую его учения, в то время как Сайтанов С. В. указывал на многосторонность кропоткинских идей федерализма. Зарубежные исследователи, такие как М. С. Адамс, рассматривают П. Кропоткина как предтечу современных теорий горизонтальной демократии, гражданского общества, что позволяет интерпретировать его образ революционера в контексте глобального левого движения XXI в. [9–11].

Таким образом, в работах П. Кропоткина образ революционера сочетает черты морального лидера, ученого и практика, что отражало поиски интеллигенции выхода из кризиса общественного доверия к власти. Его концепция, несмотря на утопические элементы, вписывается в широкий контекст российской революционной традиции, предлагая альтернативу как народническому мессианству, так и партийной диктатуре. Историческое значение этого образа заключается в том, что он оставался

символом сопротивления авторитаризму даже в эпоху триумфа большевизма [12; 13], а его этические установки продолжают влиять на антиавторитарные движения современности.

Список литературы

1. Кропоткин П.А. Мемуары революционера / П.А. Кропоткин. – 1899. – 524 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.44357> (дата обращения: 03.12.2025).
2. Кропоткин П.А. Записки революционера / П.А. Кропоткин. – М.; Л.: Academia, 1933. – 362 с.
3. Кропоткин П.А. Хлеб и воля / П.А. Кропоткин. – СПб.; М.: Голос труда, 1920 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kropotkin.site/p-a-kropotkin-xleb-i-volya> (дата обращения: 03.12.2025).
4. Кропоткин П.А. Хлеб и воля / П.А. Кропоткин. – Лондон: Издание Группы русских коммунистов-анархистов, 1902. – 295 с.
5. Кропоткин П.А. Современная наука и анархизм / П.А. Кропоткин. – СПб.: Свободный договор, 1906. – 45 с.
6. Кропоткин П.А. Избранные труды / П.А. Кропоткин. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 895 с.
7. Кропоткин П.А. Поля, фабрики и мастерские (земледелие, промышленность и ремесла) / П.А. Кропоткин, А.Н. Коншин. – М.: Посредник, 1908. – 232 с.
8. Кропоткин П.А. Письма / П.А. Кропоткин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://oldcancer.narod.ru> (дата обращения: 03.12.2025).
9. Хоруженко В.К. Историсофия анархизма П.А. Кропоткина // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 1. №2. – С. 107–116. EDN YRIRBJ
10. Сайтанов С.В. Государственный федерализм П.А. Кропоткина / С.В. Сайтанов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kropotkin.site/gosudarstvennyj-federalizm-p-a-kropotkina> (дата обращения: 03.12.2025).
11. Adams M.S. Rejecting the American Model Peter Kropotkin's Radical Communalism // History of Political Thought. 2014. No. 25. Pp. 147–173.
12. Сизион Д.С. Особенности отношений японских анархистов и коммунистов в конце 1910-х – начале 1920-х гг. / Д.С. Сизион // Современные векторы развития науки: сборник статей по материалам ежегодной научно-практической конференции преподавателей по итогам НИР за 2023 год (Краснодар, 6 февраля 2024 года). – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, 2024. – С. 616–618. – EDN BWJVIC.
13. Сизион Д.С. Проблема единства в японском социалистическом движении конца XIX – начала XX в. / Д.С. Сизион // Голос минувшего. – 2022. – №1. – С. 11–27. – EDN YBALGZ.

Ханмухаметов Зарет Ильясович

студент

Научный руководитель

Острикова Ирина Николаевна

старший преподаватель

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ О.А. АПРАКСИНОЙ

Аннотация: в статье рассматривается музыкально-педагогическое наследие О.А. Апраксиной – одной из ключевых фигур в развитии отечественного музыкального образования середины XX века. Автор анализирует вклад педагога в становление методики музыкального воспитания, историко-педагогические исследования русской музыкальной образовательной традиции, а также концепции подготовки творчески мыслящих учителей музыки. Представлены основные направления её деятельности: разработка системных методических рекомендаций для школ и педагогических институтов, осмысление исторического опыта музыкального воспитания и формирование профессионально-методической компетентности будущих педагогов. Показано значение трудов Апраксиной для современной педагогической науки и особенности их актуализации в контексте современных образовательных практик.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, музыкальная педагогика, методика преподавания музыки, история музыкального образования, творческий учитель, педагогическая методология, общеобразовательная школа, подготовка учителя музыки.

Ольга Александровна Апраксина (1910–1990) занимает значительное место в истории отечественной музыкальной педагогики, её научно-методическое наследие середины XX века существенно повлияло на содержание и направления преподавания музыки в советских общеобразовательных школах и педагогических вузах. Деятельность Апраксиной отличалась гармоничным сочетанием практического педагогического опыта, глубокого историко-теоретического анализа и системного осмысления задач музыкального образования. Такой подход позволил ей не только занять одно из ключевых мест среди первых исследователей истории русской музыкально-педагогической традиции, но и стать

выдающимся методистом, чьи работы долгое время служили ориентиром в подготовке педагогов. Биографические сведения о её учебе в Московской консерватории, преподавательской работе в консерваториях Свердловска и Москвы, а также деятельности в научно-исследовательских институтах педагогики и на кафедре музыкально-педагогического факультета надёжно отражены в специализированных справочниках и современных научных цифровых ресурсах [4].

Ключевая роль Ольги Александровны Апраксиной проявляется в трёх взаимосвязанных направлениях: разработка методики музыкального воспитания для общеобразовательных школ и педагогических институтов; историко-педагогический анализ русской музыкальной образовательной традиции; концепции по подготовке творчески мыслящих учителей музыки с акцентом на профессионально-методическую компетентность. В своём фундаментальном труде «Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе», а затем в многочисленных учебных пособиях и статьях она последовательно освещала вопросы музыкального образования как цельной педагогической системы. При этом музыкально-эстетические, эмоционально-воспитательные и образовательные аспекты неизменно рассматривались ею как взаимосвязанные элементы. Данная системность была подтверждена опытом исторических исследований и результатами её собственных экспериментальных наблюдений, проводимых в условиях школьной практики [1].

Методологическая позиция Апраксиной характеризуется стремлением к интеграции теоретических и практических аспектов музыкального воспитания. В её педагогических концепциях отчетливо прослеживается стремление предложить учителю, независимо от его опыта, не просто набор готовых упражнений, а целостную систему методических ориентиров. Она уделяла внимание вопросам планирования учебного года, организации музыкально-воспитательного процесса в каждом классе, выбору наиболее эффективных форм внеклассной работы, а также использованию таких ресурсов, как фольклор, детское творчество и массовые воспитательные мероприятия. Такой подход оказался особенно актуальным в послевоенные десятилетия, когда образовательной системе была поставлена задача обеспечить массовую и качественную музыкальную просветительскую работу с молодёжью. Апраксина подчёркивала значимость непрерывности и системности в формировании музыкальных представлений, развитии слуха, ритма и творческих способностей. Её методические разработки, будучи прагматичными и конкретными, в то же время основывались на глубоком теоретическом анализе музыкальных процессов [2].

Историко-педагогические исследования Апраксиной составляют важный раздел её научного наследия. Особый интерес вызывает её попытка реконструировать традиции дореволюционного и советского музыкального воспитания, а также проследить динамику их развития и взаимосвязь. Эти исследования не были просто ретроспективным анализом – напротив, Апраксина использовала историко-педагогический подход для выявления устойчивых эстетических и образовательных принципов, которые могли быть адаптированы к современным требованиям школьного музыкального образования. Благодаря такому подходу её монографии и статьи стали значимыми источниками для дальнейших исследований в области истории музыкальной педагогики, а также заложили основу для интеграции исторического компонента в подготовку педагогов-музыкантов.

Концепция подготовки «творческого учителя», которой Апраксина уделяла большое внимание, заслуживает отдельного рассмотрения. Она трактовала творческую компетентность педагога как синтез профессионального мастерства, методической гибкости и способности стимулировать креативную деятельность учащихся. В её трудах подчёркивалась необходимость формирования у будущих учителей таких качеств, как умение наблюдать, анализировать и обобщать педагогический опыт, а также навыки планирования экспериментальной работы и оценки её результатов. Для развития творческого потенциала педагогов Апраксина предлагала конкретные методы, включая проведение педагогических экспериментов, организацию творческих лабораторий и регулярное рефлексивное осмысление собственной практики. Эти идеи оказались близки последующим направлениям педагогического образования, ориентированным на развитие рефлексивных и исследовательских компетенций у студентов-педагогов.

Практическое значение методических разработок Апраксиной подтверждается их активным использованием как в системе подготовки педагогов, так и в школьной практике. Её учебные пособия – востребованные в образовательных учреждениях материалы – содержали подробные методические рекомендации и готовые конспекты уроков, что способствовало их быстрой интеграции в массовую образовательную деятельность. Особенно значимой была работа Апраксиной в послевоенные годы, когда требовалось обновление программ и масштабная переподготовка учителей. Её методические труды выполняли роль как практического руководства, так и опоры для формирования новых образовательных подходов. Кроме того, Апраксина уделяла особое внимание эстетическому и гуманитарному аспектам музыкального воспитания. Музыка рассматривалась ею не только как способ приобщения к искусству, но и как средство нравственного и эмоционального становления личности [2].

Современный анализ наследия Апраксиной учитывает как её сильные стороны, так и ограничения, связанные с историческим контекстом. Среди достоинств выделяются системный подход, практическая направленность, успешная интеграция историко-теоретических знаний и методики, а также акцент на развитии творческой подготовки учителей. Однако исследователям приходится принимать во внимание идеологическую обусловленность ряда положений советской педагогики середины XX века

и необходимость обновления её методов с учётом достижений современной науки – психологии развития, музыкальной когнитивики и новых технологий обучения. Тем не менее историко-методические разработки Апраксиной продолжают оставаться ценным ориентиром: многие её идеи об организации учебного процесса и стимулировании музыкальной активности учащихся остаются актуальными по сей день.

Одним из приоритетных направлений дальнейшего изучения наследия О.А. Апраксиной становится анализ её методологических подходов в контексте современных образовательных практик. В частности, актуален вопрос о том, каким образом разработанные её принципы могут быть интегрированы в цифровые образовательные среды, адаптированы для реализации в условиях смешанного обучения, а также какие аспекты её концепций сохраняют универсальную значимость и какие требуют пересмотра с учётом современных образовательных реалий. Исследования, посвящённые преемственности различных методологических школ и истории музыкального образования, регулярно обращаются к трудам Апраксиной как к каноническому источнику, предлагающему как историческую перспективу, так и методическую глубину. В этом контексте особую ценность представляют работы современных исследователей, занимающихся реконструкцией её жизни и творчества, а также переиздания её основных трудов с аналитическими комментариями. Последние способствуют уточнению её идей в свете актуальных научных парадигм [3].

В заключение следует отметить, что музыкально-педагогическое наследие О.А. Апраксиной представляет собой важный вклад в развитие отечественной музыкальной педагогики. Её труды органично сочетали практическую методическую применимость с глубокой теоретической базой, что обеспечило их длительное влияние как на подготовку преподавателей музыки, так и на формирование системы музыкального воспитания в образовательных учреждениях. Апраксина разработала теоретические основы и практические механизмы, направленные на развитие музыкальной культуры учащихся и подготовку педагогов с творческим подходом к профессии. Эти идеи продолжают оставаться ценным ресурсом для исследователей и педагогов, занимающихся современным переосмыслением музыкального образования. Анализ и актуализация её наследия в свете современных научных исследований и образовательных вызовов остаются насущной задачей для современной педагогической науки.

Список литературы

1. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / О.А. Апраксина. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 146 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Музыка и пение» / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
3. Адищев В.И. О.А. Апраксина: становление музыканта и педагога / В.И. Адищев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43854939> (дата обращения: 02.12.2025).
4. Апраксина Ольга Александровна: материалы биографические [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mpgu.su/scientists/apraksina-olga-aleksandrovna/> (дата обращения: 02.12.2025).
5. Апраксина Ольга Александровна // Педагогическая энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedagogicheskaya.academic.ru/2089/АПРАКСИНА_Ольга_Александровна (дата обращения: 02.12.2025).

Шлыкова Екатерина Дмитриевна
студентка

Власенко Светлана Юрьевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

РЕГУЛЯРНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЗАЩИТЫ ОТ БОЛЕЗНЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос роли регулярной физической активности в профилактике и лечении различных заболеваний. Подчеркивается значение физических упражнений для поддержания здоровья на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: регулярная физическая активность, профилактика заболеваний, лечение заболеваний, лечебная физкультура (ЛФК), физические упражнения, психоэмоциональное состояние.

Цель статьи: обосновать необходимость регулярной физической активности для укрепления здоровья и профилактики болезней, опираясь на научные данные и практический опыт.

Современный образ жизни, характеризующийся гиподинамией и малоподвижностью, приводит к увеличению риска развития многих заболеваний. В этой связи, регулярная физическая активность становится важнейшим фактором поддержания здоровья и активного долголетия. Как отмечают Агаджанян Н.А., Полуниин И.Н., Самойлов А.С., «физическая активность является мощным

стимулятором адаптационных процессов в организме, способствующим повышению его устойчивости к неблагоприятным факторам внешней среды» [1].

Физические упражнения оказывают многостороннее воздействие на организм. Они улучшают работу сердечно-сосудистой системы, снижают уровень холестерина в крови, нормализуют артериальное давление, укрепляют костно-мышечную систему, повышают иммунитет и улучшают психоэмоциональное состояние. Бубновский С.М. в своей книге «Активное долголетие, или, как вернуть молодость вашему телу» подчеркивает важность движения для поддержания здоровья суставов и позвоночника, а также для профилактики возрастных изменений в организме [2].

Лечебная физическая культура (ЛФК) является эффективным методом реабилитации после травм и заболеваний. Епифанов В.А. в своем справочнике отмечает, что «ЛФК является неотъемлемой частью комплексного лечения многих заболеваний и способствует восстановлению утраченных функций организма» [3]. Правильно подобранные физические упражнения помогают улучшить кровообращение в пораженных тканях, укрепить мышцы и связки, восстановить подвижность суставов и уменьшить болевой синдром.

Регулярная физическая активность должна быть интегрирована в структуру здорового образа жизни. Вне зависимости от возрастных характеристик и уровня физической подготовленности, каждый индивид способен подобрать оптимальный для себя вид физической активности. К числу таких видов относятся спортивные тренировки, занятия фитнесом, плавание, йога, танцевальные практики, пешие прогулки и активный отдых на открытом воздухе. Ключевыми факторами являются систематичность и соблюдение принципа умеренности.

Однако прежде чем приступить к активным тренировкам, необходимо проконсультироваться с врачом, особенно людям с хроническими заболеваниями или имеющим какие-либо ограничения по здоровью. Специалист поможет подобрать оптимальный уровень нагрузки и вид физической активности, учитывая индивидуальные особенности организма. Важно помнить, что чрезмерные нагрузки могут привести к травмам и ухудшению состояния здоровья.

Внедрение физической активности в повседневный образ жизни не требует значительных временных и финансовых затрат. Рекомендуется начать с минимальной нагрузки, например, с выполнения утренней гимнастической разминки, использования пеших прогулок вместо автомобильных поездок и подъема по лестнице вместо использования лифта. Постепенное увеличение интенсивности и продолжительности физических упражнений способствует достижению существенных результатов в укреплении здоровья и повышении уровня общего благополучия.

Современные технологические достижения предоставляют широкий спектр возможностей для поддержания физической активности. Специализированные мобильные приложения и фитнес-устройства позволяют осуществлять мониторинг уровня физической активности, устанавливать персональные цели и отслеживать динамику прогресса. Онлайн-платформы предлагают разнообразные тренировочные программы, разработанные с учетом различных уровней физической подготовки и индивидуальных предпочтений. Это делает занятия физической культурой доступными и привлекательными для широкого круга пользователей.

В заключение, регулярная физическая активность является мощным инструментом в борьбе за здоровье и долголетие. Она помогает предотвратить развитие многих заболеваний, улучшить физическое и психоэмоциональное состояние, повысить качество жизни. Инвестиции в физическую активность – это инвестиции в свое будущее, в активную и здоровую жизнь.

Помимо общих рекомендаций, существуют конкретные виды физической активности, особенно полезные для поддержания здоровья и профилактики определенных заболеваний. Например, аэробные упражнения, такие как бег, плавание и езда на велосипеде, отлично укрепляют сердечно-сосудистую систему, снижают риск развития гипертонии и ишемической болезни сердца. Силовые тренировки, с использованием гантелей или тренажеров, способствуют увеличению мышечной массы, укреплению костей и улучшению метаболизма, что особенно важно для профилактики остеопороза и диабета 2 типа.

Не стоит забывать и о гибкости. Упражнения на растяжку, йога и пилатес улучшают эластичность мышц и связок, предотвращают травмы и боли в спине, а также способствуют расслаблению и снятию стресса. Важным аспектом является выбор физической активности, приносящей удовольствие и соответствующей индивидуальным возможностям.

Для поддержания здоровья опорно-двигательного аппарата полезны упражнения, направленные на укрепление мышц спины и пресса. Они помогают сформировать правильную осанку, уменьшить нагрузку на позвоночник и предотвратить развитие остеохондроза. Ходьба и скандинавская ходьба также являются отличными способами поддержания физической активности и укрепления здоровья.

Важно помнить, медицинский эксперт сможет оценить текущее состояние здоровья пациента, определить допустимый уровень физической нагрузки и разработать индивидуальный план упражнений, учитывающий специфические особенности организма и минимизирующий потенциальные риски. Регулярная физическая активность является стратегически важным элементом в профилактике хронических заболеваний, улучшении общего состояния здоровья и повышении качества жизни, что

в свою очередь способствует увеличению продолжительности жизни и поддержанию активного долголетия.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А. Двигательная активность и здоровье / Н.А. Агаджанян, И.Н. Полунин, А.С. Самойлов // Вестник восстановительной медицины. – 2007. – №2(20).
2. Бубновский С.М. Активное долголетие, или, как вернуть молодость вашему телу / С.М. Бубновский. – М.: Эксмо, 2011.
3. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура: справочник / В.А. Епифанов. – М.: Медицина, 2006.
4. Кузнецов М.Б. Ключевые направления государственной политики в физкультурно-спортивной сфере Российской Федерации / М.Б. Кузнецов // Наука-2020. – 2018. – №8(24). – С. 61–66.
5. Моськин С.А. Медико-биологические вопросы безопасности личности и здорового образа жизни / С.А. Моськин // Наука-2020. – 2018. – №1-1(17). – С. 22–31.

Эзри Григорий Константинович
канд. филос. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный
педагогический университет»
г. Благовещенск, Амурская область

DOI 10.31483/r-152121

РОЛЬ ДУХОВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье эксплуатируется роль духовного просвещения в жизни современного человека. Показано, что его роль заключается в том, чтобы способствовать формированию у людей духовности в противовес потребительству, стимулировать их самоопределение в пространстве культуры, показывать путь мировоззренческого поиска и ценностные альтернативы. Однако духовному просвещению препятствует общество потребления, в основе которого законы движения капитала, а не свобода и творчество человеческой личности.

Ключевые слова: духовное просвещение, духовность, человек, личность, общество потребления, потребительство, марксизм, постмодернизм, экзистенциализм, православие.

Особой важностью для человеческой личности обладают мировоззренческие вопросы. Человеку в жизни необходимы ориентиры, за которыми он следовал бы в жизни. Такие ориентиры, в пользу которых он делает выбор на постоянной основе, становятся ценностями, убеждениями человека. Именно ценности, убеждения характеризуют человека как личность, являясь его «внутренним стержнем». Формирование личностной зрелости требует наличия такого «стержня». Следовательно, ценностное ядро личности может быть охарактеризовано как сущность человека. Однако наивным было бы считать, что человек единолично определяет свои убеждения: невозможно отрицать влияния семьи, окружения, общества, конкретно-исторической обстановки. Однако ответственность за свои убеждения человек несет самостоятельно. Как полагает А.С. Чупров: «Можно интегрировать те или иные идеи в свою собственную систему..., которая складывается и трансформируется у каждого человека... на протяжении всей его жизни..., для того, чтобы... понимать мир, себя в этом мире и мир в себе» [6, с. 125]. С чем нельзя не согласиться.

Автор считает, что это базовые тезисы, с которых необходимо начать исследование духовности и духовного просвещения. В конечном счете, духовное просвещение заключается в информировании о духовности, ее демонстрации личным примером, готовности деятельно помочь прежде всего советом. Современное общество нуждается в духовных ориентирах, однако главной ценностью многих современных людей являются деньги и материальное благосостояние. Целью настоящей статьи является экспликация роли духовного просвещения в жизни современного человека.

Главной трудностью настоящего исследования является понятие «духовность». Не считаем целесообразным в данном случае предлагать религиозное понимание духовности, сводящиеся к проявлению высшего индивидуального бессмертного разумного начала в человеке – духа. Тем более сводить духовность к культово-обрядовой деятельности. Не считаем так же нужным сводить духовность к самоопределению человека в пространстве культуры. Полагаем, что в рамках настоящей работы целесообразно понимать под духовностью не просто самоопределение человека или формирование ценностного ядра личности, а мировоззренческий поиск человека. Именно такой поиск, как считает автор, является одним из главных качеств «здоровой» человеческой личности (равносильно и реализация уже обретенного смысла в деятельности). Подчеркнем, что чтение философской, художественной, психологической, религиозной литературы, путешествия в различные духовные центры и т. д. – это лишь внешние проявления духовного поиска человека, к которым он не сводится. Скорее речь должна идти о самовопрошении человека. Внешние действия при таком поиске не считаются обязательными, хотя для конкретного человека они и могут быть важными.

Одной из главных проблем в реализации духовности в бытии современного общества является потребительская установка современного человека, ориентированного на материальный достаток. При этом, если разговаривать с людьми, то многие говорят вполне логичную вещь – квартиру аренду, коммуналку оплачиваю, а на еду практически ничего не остается, приводят примерные расчеты. Разбор данного тезиса потребовал бы ухода в изучение социально-экономической проблематики. Тем более феномен потребительства находится совсем не в этой плоскости. Он начинается явно не там, где человеку практически не остается денег на еду, а там, где начинаются искусственно созданные потребности через моду, рекламу, законы движения капитала и т. д.

Хотя, формально говоря, можно было бы критично отнестись и к тезису, обозначенному в начале предыдущего абзаца. Все же в таких случаях речь часто идет, например, о такой профессии как учитель. Профессии особой (наравне с врачами), социально полезной и духовной, по крайней мере потому, что ее представители помогают своим воспитанникам осуществить духовный выбор в пространстве культуры. В любом случае, если человек оставляет педагогическую профессию, уходя на оплачиваемую работу, то обучение и воспитание не являются призванием человека. Действительно, повышение заработных плат позволяет оставить в профессии много хороших кадров, но мировоззренческую проблему не решит. Поиск высокооплачиваемой работы довольно часто говорит о том, что у человека есть потребности выше, чем необходимо для выживания, а есть стремления к развлечениям и путешествиям. Потребность в дорогостоящих лекарственных средствах здесь не обсуждаем, т.к. она относится к потребностям, связанным с физическим выживанием, а не к искусственно созданным потребностям.

В данном случае автор исходит из того, что с помощью понятия «общество потребления» может быть интерпретирована современность. Общество потребления как актуальная современность представляет собой реализацию ценности потребительства в деятельности (содержательно) и экзистенциально (на уровне смысла собственного бытия). По сути, современность в данном случае рассматривается как экзистенциально-ценностное понятие с соответствующим содержанием. Такой подход к феномену в отечественной философской мысли существует. Он был описан А.С. Чупровым на основе научных работ А.В. Павлова [8, с. 130].

Общество потребления, отражающееся в личности человека как потребительство, оказывает на индивида определенное воздействие. Цитируя А.С. Чупрова необходимо понимать, характеризуя потребительство, «способствует это сохранению целостности и развитию личности и общества или, напротив, ведет к их деградации и разрушению» [7, с. 279]. Характеризуя феномен потребительства, автор полагает, что оно ведет к деградации и разрешению. В этом вопросе автор солидаризируется с марксистской и православной философией.

Одной из классических советских работ, критикующих общество потребления, является работа А.А. Шеховцова [9]. В ней эксплицируется сущность товарного фетишизма с точки зрения марксистской философии. Движение товаров и денег в условиях общества потребления опосредует межличностное общение, подменяя его персонализированным движением капитала. Это отчуждает человека от общества и самого себя. Э. Фромм [5] рассмотрел данную проблему с философско-психологической точки зрения. Он показал, что потребительство – это особенность характера человека, в основе которой лежит стремление к «обладанию» материальными благами, особенно объектами престижного потребления. Это мешает человеку быть свободной и творческой личностью. По мнению А.А. Шеховцева и Э. Фромма общество потребления отчуждает человека от своего труда и его результатов. Соглашаясь с мыслями, подчеркнем, что такое отчуждение имеет экономический и психологический характер.

Продолжая марксистскую традицию исследования феномена потребительства, Ж. Бодрийяр [1] исследовал общество потребления с марксистской точки зрения. В его трудах прослеживается неразрывная связь экономического и психологического. Он рассуждал о псевдореальности и ее симуляции в обществе потребления, которая стремится подменить собой реальность. В обществе потребления «все... входит в человеческую жизнь в виде потребляемых знаков, «симулякров», превращая всю ее в симуляцию, в манипуляцию знаками. Знак «симулякр» как бы помогает человеку овладеть реальностью, но одновременно он уничтожает реальное, заменяя его собой», писал французский мыслитель» [1, с. 258].

Православная философия исследует потребительство и общество потребления в контексте понятия «грех». В таком случае страсть к потреблению осмысливается через «невоздержанность, помрачения ума, жадность, тщеславие, мшелоимство, гордость и много другое» [2]. Более того, Р.С. Морозов (игумен Нектарий) предложил «понятие «грех потребительства» для описания состояния современного человека, проявляющего неумение относительно потребления благ – как материальных, так и нематериальных» [2; 3]. С.В. Филимонов (протоиерей Сергей) сделал попытку обоснования тезиса о том, что «потребительское отношение к Богу, Церкви и людям – четвертый признак гордости» [4]. По мнению православного автора, человеку необходимо в первую очередь уметь не брать, а отдавать. И это умение – один из важнейших показателей духовного развития человека. Итак, православная традиция признает потребительство грехом, в основе которого находится гордыня. Потребительство вынуждает человека брать, приобретать как можно больше, а отдавать как можно меньше.

Через духовное просвещение современный человек должен увидеть альтернативу потребительству и обществу потребления. Во-первых, об альтернативе можно рассказать. Во-вторых, альтернативу можно продемонстрировать своим примером. В-третьих, человек, сам находящийся в духовном и мировоззренческом поиске способен помочь другим, которые начинают такой поиск. Одной из главных проблем в развитии духовности личности является потребительство, а духовному просвещению препятствует общество потребления, в основе которого лежат законы движения капитала, а не свобода и творчество человека.

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр – М.: Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с.
2. Морозов Р.С. Господь дает хлеб даже тому, кто просит камень / Р.С. Морозов // Православие и современность. – 2017. – №42 (58) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Nektarij_Morozov/gospod-daet-hleb-dazhe-tomu-kto-prosit-kamen/ (дата обращения: 20.11.2025).
3. Потребительство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/potrebitelstvo#literature> (дата обращения: 20.11.2025).
4. Филимонов С.В. Борьба со страстями на основе учения Св. Отцов: проповеди протоиерея Сергия Филимонова / С.В. Филимонов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/antropologiya-i-asketika/borba-so-strastjami/#0_187 (дата обращения: 20.11.2025).
5. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм – М.: АСТ, 2016. – 320 с.
6. Чупров А.С. Диалоги на краю онтологической бездны (ответ рецензентам) / А.С. Чупров // Социум и власть. – 2019. – №5(79). – С. 124–137.
7. Чупров А.С. Рассказанная история как память, наука и миф / А.С. Чупров // Степановские чтения. Антропологически ориентированная история: новые и традиционные подходы: сборник материалов конференции. – Красноярск: СФУ, 2024. – С. 272–280. EDN NQXHBV
8. Чупров А.С. Современность постмодерниста, или «Некуда бежать» / А.С. Чупров // Социум и власть. – 2013. – №2 (40). – С. 129–131. EDN QAEQIZ
9. Шеховцев А.А. Теория товарного фетишизма Карла Маркса / А.А. Шеховцев. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 1965. – 201 с.

Яковлева Виктория Сергеевна

магистрант

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»
г. Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ ОБРАЗА УЧЕНОЙ ЖЕНЩИНЫ В РОССИЙСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ В ГОДЫ ПРАВЛЕНИЯ АЛЕКСАНДРА II

Аннотация: образ учёной женщины в российской периодической печати в годы правления Александра II (1855–1881) был сложным, противоречивым и динамичным, отражая бурные социальные изменения эпохи Великих реформ. Данный образ формировался в полемике между различными идеями лагерями и типами изданий. В статье освещены вопросы образа учёной женщины по ключевым аспектам в произведениях классиков и периодической печати в годы правления Александра II.

Ключевые слова: учёная женщина, модернизация общества, прогресс, просвещение.

В историческом контексте эпоха Александра II – это время:

- отмены крепостного права (1861), запустившее процессы модернизации всего общества;
- «женского вопроса»: активного обсуждения роли женщины в семье и обществе, права на образование и труд;
- появления первых женщин-студенток: массовый исход русских девушек за границу (в Цюрих, Берн, Париж) для получения высшего образования, так как в России доступ в университеты для них был закрыт;
- роста феминистского движения: возникновение первых женских организаций, боровшихся за доступ к образованию.

В прессе основными трактовками образа выступали следующие образы.

Образ учёной женщины (часто её называли «курсистой» – от «Высших женских курсов») был полем идеологической битвы.

Термин «курсистка» возник в России во второй половине XIX века и обозначал слушательницу высших женских курсов – первого доступного женщинам высшего образования. Такие курсы были частью Великих реформ Александра II и открылись в 1870-х годах.

В статьях о курсистках в основном писали консервативные публицисты вроде Владимира Мещерского и Петра Цитовича, чьи резкие критические высказывания широко цитировались. Им оппонировали известные учёные и общественные деятели.

Например, князь В. Мещерский утверждал, что высшие курсы производят «25% анархисток, 30% женщин, идущих в разврат, 25% заболевших анемией мозга» [1].

Профессор П.П. Цитович (Новороссийский университет) Обвинял курсисток в уродовании женской природы, называл их «дочерьми Каина» и «гермафродитами» по наружному виду.

Министр народного просвещения Д.А. Толстой считал идею женского высшего образования «странной» и «неприличной», хотя и был вынужден допустить её развитие

Дмитрий Менделеев, Александр Бутлеров, Андрей Бекетов (учёные) активно защищали право женщин на образование, приглашали выпускниц на работу (например, в Палату мер и весов), поддерживали идею «равноправия мозгов» [4].

Прогрессивный и сочувствующий образ (в либеральной и демократической печати). Издания: «Современник», «Отечественные записки», «Русское слово», позднее «Вестник Европы».

Символ прогресса и просвещения: учёная женщина изображалась как воплощение идеи освобождения личности, торжества разума над предрассудками. Она – пионерка, прокладывающая путь для будущих поколений.

Пример для подражания: в статьях и очерках восхищались её целеустремлённостью, готовностью к лишениям ради науки, интеллектуальными способностями. Публиковались биографии первых женщин-врачей, учёных (например, Надежды Прокофьевны Сусловой, первой русской женщины-доктора медицины).

Жертва социальной несправедливости: пресса этого толка подчёркивала, какие преграды приходится преодолевать женщине: сопротивление семьи, непонимание общества, финансовые трудности, законодательные ограничения.

Социально полезный деятель: акцент делался на том, что женщины-врачи, учительницы, учёные приносят практическую пользу обществу, особенно беднейшим слоям населения. Образ женщины-врача, едущей в глухую деревню, был очень популярен [6].

Яркий пример: публицисты Николай Шелгунов и Дмитрий Писарев видели в образованной женщине не только специалиста, но и «нового человека» – свободную личность, меняющую косное общество.

Сатирический и карикатурный образ (в консервативной и массовой печати).

Например, издания: «Русский вестник» М. Н. Каткова (эволюционировал от либерального к консервативному), «Московские ведомости», юмористические журналы «Искра» (которая могла быть и едкой, и прогрессивной), «Будильник».

«Нигилистка»: это был ключевой штамп. Учёную женщину изображали неопрятной, с очками, стриженной, в простом платье, курящую папиросы. Её интерес к науке трактовался как мода, позёрство и отрицание «естественного» женского начала [2].

Разрушительница семьи: консерваторы утверждали, что, увлечшись наукой, женщина бросает свои «священные» обязанности жены и матери. Это был один из главных аргументов против женского образования [5].

Безнравственная и опасная: особенно жёсткой критике подвергались девушки, уехавшие учиться за границу. В прессе муссировались слухи об их распущенности, атеизме и связях с революционными эмигрантами. Образ цюрихской курсистки стал синонимом вольнодумства и морального падения.

Уродливое явление: в карикатурах и фельетонах курсистку часто рисовали смешной, нелепой и непривлекательной, противопоставляя её «нормальной» барышне – красивой, кокетливой, думающей о замужестве.

Образ «подлинной учёной» vs. «модницы»

Даже внутри прогрессивного лагеря велась полемика. Выделялись два типа:

– искренняя подвижница: женщина, для которой наука – призвание. Она скромна, трудолюбива и действительно стремится к знаниям;

– «модная курсистка»: девушка, которая пошла на курсы «за компанию» или ради моды, не проявляя особого рвения к учёбе. Этот образ охотно подхватывали и сатирики.

Ключевыми событиями, повлиявшими на образ в прессе, послужили:

1) Открытие Высших женских курсов (Бестужевских) в Санкт-Петербурге (1878): это дало мощный импульс для обсуждений. Либеральная пресса праздновала победу, консервативная – предрекала крах семьи и нравственности;

2) «Дело Вервки» (1873–1875): история слушательницы врачебных курсов Марии Вервки, обвинённой в убийстве своего любовника. Пресса (особенно консервативная) использовала этот процесс для дискредитации всех «учёных женщин», представляя их аморальными и опасными [3];

3) деятельность женщин-врачей во время Русско-турецкой войны (1877–1878): подвиги женщин-врачей на фронте широко освещались и вызвали всеобщее уважение, несколько смягчая сатирический образ и доказывая их социальную полезность.

Таким образом, образ учёной женщины в российской периодике эпохи Александра II был дискуссионным символом.

Он не был единым и зависел от идеологической позиции издания.

Это была арена борьбы между традиционными ценностями и новыми, модернизационными тенденциями.

Прогрессивные издания видели в ней героиню и строительницу будущего, символ раскрепощения личности.

Консервативные издания создали и тиражировали образ «нигилистки» – уродливой, безнравственной и разрушающей устои.

В конечном счёте, несмотря на всю критику и насмешки, именно благодаря освещению в прессе (в том числе и негативному) образ учёной женщины стал привычной частью общественной дискуссии, что в долгосрочной перспективе помогло делу женской эмансипации в России.

Список литературы

1. Барыкина И.Е. Александр II. Пропущенный поворот: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / И.Е. Барыкина. – М.: Просвещение, 2017. – 111 с. EDN XMQIOQ
2. Брайин И. Бестужевские курсы (к 100-летию со дня основания Санкт-Петербургских высших женских курсов) / И. Брайин // Наука и жизнь. – 1978. – №11. – С. 39–43.
3. Валькова О.А. Автобиография российской женщины-ученого второй половины XIX – начала XX в. как исторический источник / О.А. Валькова // Архив науки и техники. – Вып. IV (XIII). – М.: Янус-К, 2010. – С. 219–253. – EDN TJNISR
4. Валькова О.А. Памяти выдающегося ученого и просветителя Григория Ефимовича Щуровского (к 200-летию юбилею) / О.А. Валькова // История техники и музейное дело. – Вып. 3. IV Научно-практическая конференция (9–10 декабря 2003 г.). – М., 2006. – С. 120–129. – EDN RRTXFD
5. Валькова О.А. «Ученая дама» в России в конце XVIII – первой половине XIX в.: миф или реальность? / О.А. Валькова // Вопросы истории естествознания и техники. – 2009. – №1. – С. 66–87. – EDN OSHXDJ
6. Журнал «Отечественные записки», 1856–81 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://book-olds.ru/BookLibrary/Search.html?author=on&description=on&isbn=on&publisher=on&searchtext=Отечественные+записки&title=on> (дата обращения: 17.12.2025).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Агабекян Артур Рафикович

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация: с учетом глобализации и растущей потребности в межкультурной коммуникации, изучение иностранных языков в высших учебных заведениях становится все более актуальным. Традиционные методы обучения часто оказываются неэффективными для формирования необходимых языковых навыков. В статье рассматриваются инновационные методы обучения иностранным языкам, их применение и влияние на процесс обучения в вузах.

Ключевые слова: инновационные методы, коммуникативный подход, образование, геймификация, межкультурные коммуникации.

Изучение иностранных языков в вузах играет ключевую роль в подготовке специалистов, способных эффективно взаимодействовать на международной арене. Существует мнение, что «в современном мире, где глобализация стирает всевозможные границы, и коммуникация становится ключевым, важнейшим фактором успеха в жизни людей, роль лингвистического образования получает большую значимость» [1]. Однако традиционные методы обучения, такие как лекции и зубрежка, не всегда обеспечивают необходимый уровень владения языком. Поэтому внедрение инновационных методов обучения становится важной задачей для образовательных учреждений. Как известно, «в современном мире цифровые технологии проникают во все сферы нашей жизни, включая образование» [2], при этом «растущий спрос на доступное качественное образование привел к появлению различных глобальных ресурсов и образовательных платформ» [3].

1. Проблемы традиционного обучения иностранному языку:

- однообразие методов. Традиционные методы часто сводятся к механическому запоминанию грамматических правил и лексики, что не способствует развитию практических навыков общения. Студенты могут обладать теоретическими знаниями, но испытывают трудности в реальных ситуациях;

- низкая мотивация студентов. Отсутствие интерактивности и практического применения языка может привести к снижению интереса студентов к изучению иностранного языка. Это, в свою очередь, негативно сказывается на их успеваемости. Часто студенты не видят связи между изучаемым материалом и его практическим использованием. При этом следует подчеркнуть, что «значимость иностранных языков в современном мире велика. Мы живем в век активного диалога культур, который является источником ряда проблем третьего тысячелетия, и от их решения зависит будущее всего человечества» [4];

- ограниченные возможности для практики. Многие студенты не имеют возможности практиковать язык вне учебного процесса, что ограничивает их навыки общения и уверенность в использовании языка. Кроме того, недостаток общения с носителями языка затрудняет формирование правильного произношения и интонации.

2. Инновационные методы обучения иностранному языку:

- коммуникативный подход. Он акцентирует внимание на использовании языка в реальных ситуациях общения. Студенты учатся не только грамматике, но и тому, как применять язык для решения практических задач. Этот метод позволяет создать естественную языковую среду, где студенты могут свободно обмениваться мнениями и идеями. Например, ролевые игры (студенты разыгрывают различные сценарии, такие как деловые встречи или повседневные ситуации, что помогает им развивать навыки общения); дискуссии на актуальные темы (темы могут варьироваться от социальных вопросов до культурных аспектов, что стимулирует студентов к активному участию); моделирование реальных ситуаций (создание ситуаций, близких к реальной жизни, помогает студентам адаптироваться к языковой среде);

- использование технологий. Современные технологии открывают новые возможности для обучения иностранным языкам, но «в мире современных технологий актуальным является вопрос сохранения культурных особенностей и традиций того или иного народа ввиду массовой дезорганизации языковых коммуникаций» [5]. Использование мультимедиа, онлайн-ресурсов и мобильных приложений делает обучение более увлекательным и доступным. Например, платформы для онлайн-обучения

(Coursera, Duolingo и другие предлагают интерактивные курсы, которые студенты могут проходить в удобное время); виртуальные классы и вебинары (преподаватели могут проводить занятия с использованием видеоконференций, что позволяет студентам взаимодействовать друг с другом независимо от географического положения); мобильные приложения для изучения языка (приложения, такие как Babbel и Memrise, позволяют студентам учить язык в любое время и в любом месте);

– проектное обучение. Оно предполагает выполнение студентами реальных проектов на иностранном языке, что способствует развитию как языковых, так и профессиональных навыков. Например, исследовательские проекты (студенты могут работать над проектами, связанными с культурой или экономикой стран изучаемого языка); создание презентаций и видео (это помогает студентам развивать навыки публичных выступлений и работы в команде); участие в международных конкурсах и конференциях (студенты могут представлять свои проекты на международной арене, что повышает их уверенность в использовании языка);

– геймификация. Она включает использование игровых элементов в образовательном процессе, что помогает повысить мотивацию студентов и сделать обучение более интерактивным. Например, игровые платформы для изучения языка (Quizlet и Kahoot предлагают игровые форматы для повторения материала); соревнования и викторины (создание команд и проведение конкурсов способствует духу соперничества и улучшает усвоение материала); симуляции и ролевые игры (игровые сценарии помогают студентам применять язык в различных контекстах);

– интеграция культурного аспекта. Изучение языка невозможно без учета культуры стран его носителей. Интеграция культурного аспекта в процесс обучения помогает студентам лучше понять контекст использования языка, так как «межкультурное взаимодействие – это процесс обмена знаниями, опытом, ценностями и профессиональными навыками между представителями различных культур для достижения общих целей» [6], при этом «современное общество, характеризующееся процессами глобализации и цифровизации, предъявляет высокие требования к межкультурной коммуникации» [7]. Например, культурные мероприятия (организация встреч с носителями языка, просмотр фильмов и чтение литературы на языке изучения); исследование традиций и обычаев (студенты могут проводить исследования о культуре стран изучаемого языка и представлять свои находки группе); кулинарные мастер-классы (изучение кулинарных рецептов на языке изучения может стать увлекательным способом погружения в культуру).

3. Применение инновационных методов в вузах:

– примеры успешной реализации. Некоторые высшие учебные заведения уже активно применяют инновационные методы. Например, проект «Межкультурная коммуникация» (студенты работают над проектами, связанными с культурой стран изучаемого языка, что способствует развитию межкультурной компетенции); использование виртуальной реальности (виртуальные экскурсии по странам изучаемого языка помогают студентам погрузиться в языковую среду и лучше понять культуру); кросс-культурные обмены (программы обмена с зарубежными университетами способствуют практическому применению языка и улучшению языковых навыков);

– препятствия на пути внедрения. Несмотря на очевидные преимущества, внедрение инновационных методов сталкивается с рядом трудностей. Например, недостаток квалифицированных преподавателей (не все преподаватели готовы или способны использовать новые технологии); финансовые ограничения (необходимость инвестиций в технологии и ресурсы может стать препятствием для многих вузов); сопротивление изменениям (традиционные подходы могут быть более привычными для преподавателей и студентов, что затрудняет внедрение новых методов);

– рекомендации по преодолению препятствий. Для успешного внедрения инновационных методов необходимо учитывать следующие рекомендации. Например, обучение преподавателей (проведение курсов повышения квалификации для преподавателей по использованию новых технологий и методов обучения); создание сообществ практики (формирование групп преподавателей, которые могут делиться опытом и ресурсами по применению инновационных методов); инвестиции в технологии (обеспечение вузов необходимыми ресурсами для внедрения новых технологий); поддержка со стороны администрации (важна поддержка со стороны руководства учебных заведений для создания благоприятной среды для внедрения изменений).

Инновационные методы обучения иностранным языкам в вузах открывают новые горизонты для повышения качества образования. Следует отметить, что «цифровая трансформация образования продолжает развиваться, и ее перспективы выглядят многообещающими» [8]. Коммуникативный подход, использование технологий, проектное обучение и геймификация способствуют формированию у студентов необходимых навыков общения и повышают их мотивацию к изучению языка. Для успешного внедрения этих методов необходимо преодолеть существующие барьеры и обеспечить соответствующую подготовку преподавателей.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Лингвистическое образование как ценность в контексте развития отечественного образования / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №2 (32). – С. 166–168. – EDN ODMKEC

2. Зайцева А.Э. Цифровые технологии в изучении иностранных языков: путь к эффективному обучению / А.Э. Зайцева, А.А. Саркисян // Когнитивные особенности преподавания профильных дисциплин. сборник материалов очно-заочной научно-практической конференции. – Краснодар, 2024. – С. 182–187. – EDN DNIDMU
3. Радзиховский А.А. Использование образовательных платформ при изучении иностранного языка (английского) профессиональной ориентации студентов нефилологических специальностей / А.А. Радзиховский, А.Э. Зайцева // Язык как зеркало культуры: материалы межинститутской научно-практической конференции. – Краснодар, 2023. – С. 225–229. – EDN CZSATR
4. Батурьян М.А. Иностранные языки как универсальное средство эффективной научно-исследовательской деятельности студентов вузов / М.А. Батурьян, Е.П. Донсков // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №1 (31). – С. 218–222. – EDN WAUCOA
5. Донскова Л.А. Язык как важнейшее этнокультурное достояние / Л.А. Донскова // Язык как зеркало культуры: материалы межинститутской научно-практической конференции. – Краснодар, 2023. – С. 92–96. – EDN UJHTXA
6. Донсков Е.П. Межкультурное взаимодействие в строительной отрасли / Е.П. Донсков // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2024. – С. 100–101. – EDN BUFWOQ
7. Донскова Л.А. Лингвистический статус коммуникативной толерантности и эмотивности в структуре художественного текста / Л.А. Донскова, А.А. Рудаков // Казанская наука. – 2025. – №3. – С. 403–406. – EDN VEGXNY
8. Зайцева А.Э. Цифровая трансформация современного образовательного пространства / А.Э. Зайцева // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – №3 (30). – С. 345–349. – EDN LOSBSP

Алексеева Светлана Юрьевна

учитель-логопед
МБДОУ «Байгильдинский Д/С «Солнышко»
Канашского МО Чувашской Республики
д. Байгильдино, Чувашская Республика

МЕЛКАЯ МОТОРИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация: развитие мелкой моторики занимает особое место в коррекционно-педагогической и логопедической практике, поскольку тесно связано с формированием речевых функций у детей. Пальчиковые игры, специальные гимнастические упражнения и ритмические пальчиковые действия представляют собой уникальный набор методических приёмов, направленных на одновременное развитие движений кисти и активизацию речевых центров. Заучивание коротких рифмованных текстов, потешек, стихотворений в сочетании с движениями пальцев способствует формированию выразительной, связной речи, улучшению памяти и внимания, развитию воображения и эмоциональной отзывчивости ребёнка. Благодаря таким играм ребёнок быстрее запоминает тексты, легче вступает в речевое взаимодействие и получает удовольствие от общения со взрослым.

Ключевые слова: речь, мелкая моторика, пальчиковая гимнастика, развитие речи детей дошкольного возраста.

В последние десятилетия специалисты всё чаще фиксируют рост числа дошкольников с теми или иными нарушениями речи. Дети начинают говорить заметно позже, чем их сверстники 10–15 лет назад; увеличивается количество детей с фонетико-фонематическими нарушениями, нарушениями лексико-грамматического строя, трудностями формирования связной речи. Это связано с целым рядом факторов: изменением характера детской активности, уменьшением времени живого общения, избытком экранных устройств, снижением подвижных и манипулятивных игр.

Научно доказано, что уровень развития мелкой моторики – то есть способность ребёнка выполнять точные, скоординированные движения пальцами и кистями рук – напрямую связан с уровнем речевого развития. Чем точнее и активнее движения пальцев, тем интенсивнее работает речевая зона коры головного мозга [1, с. 3–4]. Именно кисть руки имеет одно из крупнейших «представительств» в моторной коре. Поэтому развитие тонких движений пальцев является естественным стимулятором созревания речевых центров.

Пальчиковая гимнастика представляет собой комплекс упражнений, направленных на укрепление и развитие движений рук, а также на запуск сопутствующих психических процессов. Регулярное выполнение таких упражнений благотворно влияет на формирование артикуляционных навыков, способствует улучшению звукопроизношения, развитию интонационной выразительности, регуляции голоса, а также координации движений. Простые движения пальцами помогают снять напряжение, улучшают общий тонус рук и положительно отражаются на общем эмоциональном состоянии ребёнка.

Речевые процессы тесно связаны с двигательными. Когда ребёнок достаточно овладел движениями пальцев, его нервная система становится готовой к более активному развитию речи. Можно сказать, что руки подготавливают базу для последующего формирования речевых механизмов. Это подтверждается нейропсихологическими исследованиями: между центрами, отвечающими за движение пальцев рук, и речевыми зонами мозга существует функциональная взаимосвязь.

Развитие речи невозможно без полноценной речевой среды. Речь взрослых является образцом, на который ребёнок опирается. Пальчиковые игры могут стать органичной частью эстетического и речевого воспитания. Они задействуют воображение, дают возможность детям примерять на себя различные роли, интерпретировать небольшие сюжетные истории, выражать эмоции. Эмоциональная насыщенность таких игр позволяет ребёнку расслабиться, ощутить радость и уверенность, легче вступить во взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Оздоровительный аспект пальчиковых игр также значим. На пальцах и ладонях расположены многочисленные биологически активные точки, которые оказывают влияние на различные органы и системы организма. Лёгкое массирование и стимулирующие движения активизируют кровообращение, улучшают внимание, память, повышают общий тонус. Таким образом, пальчиковая гимнастика – это не только способ развивать речь, но и элемент профилактики переутомления и повышения работоспособности нервной системы.

Если движения пальцев развиты в соответствии с возрастной нормой, то и речевое развитие ребёнка чаще всего происходит своевременно. Поэтому совершенствование движений кистей и пальцев является важнейшим условием формирования правильной речи, подготовки руки к письму, развития навыков саморегуляции и мыслительных операций. Развитие моторики способствует укреплению межполушарного взаимодействия: правое полушарие отвечает за образное восприятие, а левое – за словесно-логическое оформление. Чем лучше между ними налажен «мост», тем быстрее формируется речь и тем легче ребёнок осваивает новые знания.

Главная педагогическая задача пальчиковых игр – развитие координации движений, внимания, памяти и мелкой моторики, которая является фундаментальной основой интеллектуального и речевого роста. Совмещение текста и движений способствует формированию чёткого произношения, быстроты речевого реагирования, выразительности речи. Такое сочетание ритма, слова и моторики активизирует работу мозга.

Пальчиковые игры – это своеобразные мини-театрализованные постановки, где пальцы изображают животных, людей, предметы и природные явления. Эти игры отличаются простотой, эмоциональностью и вовлекающим характером. Они не только обогащают словарный запас ребёнка, но и помогают ему лучше понимать окружающий мир – через образы, движения и звук.

Разные виды пальчиковых игр развивают разные навыки: одни помогают освоить счёт, другие – пространственное ориентирование, третье – работу двумя руками одновременно, что важно для развития координации. Взаимодействующие игры, где ребёнок трогает руку партнёра, загибает пальцы или выполняет совместные действия, помогают формировать уверенность в себе и навыки социального взаимодействия.

Перед выполнением упражнений воспитателю или родителю необходимо объяснить ребёнку последовательность движений, продемонстрировать правильное положение пальцев. Основой становится постепенность: сначала – простые игровые действия, затем – более сложные. По мере освоения упражнений роль показа уменьшается, а ребёнку предлагаются словесные инструкции. Если у него возникают трудности, взрослый может направить его руку, помочь принять нужную позу, поддержать кисть. Скорость выполнения увеличивается постепенно, а координация развивается естественно.

Любое занятие начинается с разминки кистей: сгибания, растягивания, поколачивания, упражнений с маленькими игрушками или массажными предметами. Взрослый должен читать тексты выразительно, варьируя интонацию, темп речи, делая паузы и акценты. Это развивает слуховое восприятие ребёнка и делает игру интересной и эмоциональной.

Пальчиковые игры необходимы детям с самого раннего возраста. Сначала ребёнок пассивен, и взрослый выполняет движения за него, затем он начинает подражать жестам и постепенно становится самостоятельным участником игры. Через некоторое время малыш полностью контролирует процесс – и текст, и движения выполняются им без помощи.

Регулярные занятия пальчиковой гимнастикой способствуют развитию мышления, пространственного восприятия, внимания, зрительного и слухового анализа, повышают скорость реакции и умение сосредотачиваться. Кисти рук становятся гибкими и подвижными, что облегчает ребёнку обучение письму [2, с. 5]. Кроме того, такие игры расширяют кругозор, обогащают словарный запас, формируют начальные математические и природоведческие представления, укрепляют эмоциональное состояние и уверенность в себе.

Список литературы

1. Метельская Н.Г. 100 физкультминуток на логопедических занятиях / Н.Г. Метельская. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
2. Цвынтарный В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. Цвынтарный. – СПб.: Лань, 1999. – 32 с.

Баранюкова Валерия Александровна
магистрант

Научный руководитель
Гордеева Наталья Олеговна
канд. физ.-мат. наук, доцент

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский
государственный национальный исследовательский университет»
г. Старый Оскол, Белгородская область

DOI 10.31483/r-152533

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: статья посвящена исследованию механизмов развития учебной самостоятельности младших школьников в условиях цифровой образовательной среды, анализу ее преимуществ, а также выявлению и предложению путей преодоления возникающих трудностей.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, младшие школьники, цифровая образовательная среда, педагогические технологии, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, инициативность, ответственность, начальная школа, цифровизация образования.

Развитие учебной самостоятельности младших школьников в условиях цифровой образовательной среды является актуальной и многогранной задачей, требующей целенаправленной педагогической работы с использованием всего потенциала современных технологий. Цифровая образовательная среда (ЦОС), обладая уникальными возможностями, может стать мощным инструментом для формирования учебной самостоятельности у младших школьников, однако требует осмысленного и целенаправленного подхода к ее использованию [2].

Современное образование переживает период глубокой трансформации, где цифровая образовательная среда становится не просто дополнением, а неотъемлемой частью учебного процесса. В этом динамично меняющемся ландшафте особое значение приобретает формирование учебной самостоятельности у младших школьников. Это качество, включающее в себя способность самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность, находить и обрабатывать информацию, а также оценивать результаты своего труда, является фундаментом для успешного обучения на протяжении всей жизни. ЦОС открывает беспрецедентные возможности для развития этих ключевых компетенций, но одновременно ставит перед педагогами, родителями и самими учениками новые, комплексные вызовы [1].

Учебная самостоятельность – это не просто отсутствие необходимости в постоянном контроле со стороны учителя. Это многогранное личностное качество, которое проявляется в активной, целенаправленной и осознанной учебной деятельности ученика. Оно включает в себя целый комплекс взаимосвязанных компонентов.

1. Мотивация к обучению: это внутреннее стремление к познанию, желание учиться, преодолевать трудности и достигать новых знаний. В контексте младших школьников, мотивация часто носит внешний характер (похвала, оценка), но именно развитие внутренней мотивации является ключевым для формирования устойчивой самостоятельности.

2. Целеполагание: способность ученика самостоятельно определять учебные задачи, формулировать их в понятной форме и стремиться к их достижению. Это означает, что ученик не просто выполняет указания, но и понимает, зачем он это делает.

3. Планирование: умение распределять свое время, выбирать наиболее эффективные способы выполнения заданий, предвидеть возможные трудности и находить пути их преодоления. Для младших школьников это может проявляться в составлении простых планов работы над проектом или в распределении времени на выполнение домашнего задания.

4. Самоконтроль и самооценка: способность отслеживать ход своей учебной деятельности, выявлять ошибки, анализировать их причины и корректировать свои действия. Это включает в себя умение сравнивать свои результаты с эталоном или с предыдущими достижениями.

5. Поиск и обработка информации: навык находить нужные сведения в различных источниках (книги, интернет, беседы), анализировать их, систематизировать и применять для решения учебных задач. Для младших школьников это может быть поиск информации для доклада или подготовка к ответу на вопрос.

6. Рефлексия: способность осмысливать свой учебный опыт, анализировать свои успехи и неудачи, делать выводы и применять полученные знания и навыки в дальнейшем. Это помогает ученику учиться на своих ошибках и совершенствовать свою учебную деятельность [4].

Формирование учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте имеет колоссальное значение, поскольку именно в этот период закладываются основы для дальнейшего успешного

обучения и развития личности. Закладывается фундамент для непрерывного обучения: мир стремительно меняется, и способность учиться на протяжении всей жизни становится критически важной. Самостоятельный ученик готов к постоянному самообразованию, он не боится новых вызовов и умеет адаптироваться к меняющимся условиям. Самостоятельный поиск информации и решение нестандартных задач развивают способность анализировать, сравнивать, делать выводы и находить оригинальные решения. Ученик учится не просто принимать информацию, но и осмысливать ее, формируя собственное мнение. Учебная самостоятельность предполагает ответственность за результаты своего труда. Ученик учится планировать свое время, соблюдать сроки и доводить начатое до конца, что является важным качеством для успешной жизни. Умение учиться самостоятельно является ключевым для успешного обучения в средней и старшей школе, а также в высших учебных заведениях. Ученики, обладающие этим качеством, легче адаптируются к новым формам обучения и требованиям. Младшие школьники начинают активно развивать волевые качества, такие как целеустремленность, настойчивость, самообладание. Учебная самостоятельность способствует их дальнейшему формированию, так как требует от ребенка умения преодолевать трудности и доводить начатое до конца. Успешное преодоление учебных трудностей благодаря собственным усилиям укрепляет веру ученика в свои силы, повышает самооценку и снижает страх перед ошибками [5].

Младший школьный возраст (6–10 лет) характеризуется рядом специфических особенностей, которые необходимо учитывать при организации работы по развитию учебной самостоятельности. В этот период учеба становится основной деятельностью, которая занимает значительную часть времени и сил ребенка. Это создает благоприятные условия для формирования учебных навыков и установок. Мышление младших школьников преимущественно наглядно-образное. Это означает, что для лучшего понимания и усвоения материала им необходимы конкретные примеры, иллюстрации, демонстрации. Цифровые технологии могут предоставить богатые возможности для визуализации информации. Дети этого возраста очень эмоциональны, их отношение к учебе во многом зависит от эмоциональной атмосферы в классе и от отношения учителя. Позитивная обратная связь, похвала и поддержка играют важную роль в формировании мотивации к самостоятельной деятельности. Младшие школьники склонны подражать взрослым и более успешным сверстникам. Наблюдение за тем, как другие ученики самостоятельно справляются с заданиями, может служить мощным стимулом для развития их собственной самостоятельности. Несмотря на стремление к самостоятельности, младшие школьники еще нуждаются в определенном уровне руководства и контроля со стороны взрослых. Важно найти баланс между предоставлением свободы действий и необходимой поддержкой, чтобы избежать фрустрации и потери интереса. Младший школьный возраст – период активного формирования самосознания. Ученик начинает осознавать себя как личность, свои возможности и ограничения. Успехи в самостоятельной учебной деятельности способствуют формированию позитивного самовосприятия [3].

При грамотном использовании ЦОС предоставляет уникальные возможности для формирования и развития учебной самостоятельности у младших школьников: цифровые игры, викторины, квесты, интерактивные задания делают процесс обучения увлекательным и захватывающим. Ученики с большим энтузиазмом выполняют задания, когда они представлены в игровой форме, что стимулирует их к самостоятельным действиям и поиску решений. Доступ к интернету и электронным ресурсам позволяет младшим школьникам самостоятельно искать информацию для выполнения проектов, подготовки докладов, ответов на вопросы. Важно научить их правильно формулировать поисковые запросы, критически оценивать найденную информацию и использовать ее в своей работе. Интерактивные планировщики, трекеры задач, системы управления проектами (даже в упрощенном виде) могут помочь младшим школьникам научиться ставить перед собой учебные цели, разбивать их на более мелкие шаги и отслеживать свой прогресс. Визуализация этапов работы способствует лучшему пониманию процесса. Цифровые инструменты позволяют ученикам получать мгновенную обратную связь по выполненным заданиям (например, автоматизированные тесты с указанием правильных ответов и пояснениями). Это помогает им самостоятельно выявлять ошибки, анализировать их причины и корректировать свои действия, что является важным шагом к развитию самоконтроля. Адаптивные платформы и возможность выбора учебных материалов позволяют каждому ученику двигаться в своем темпе, уделяя больше внимания тем темам, которые вызывают затруднения, или углубляясь в те, которые вызывают особый интерес. Это способствует развитию самостоятельности, так как ученик чувствует себя более уверенно, работая над материалом, соответствующим его уровню. Онлайн-платформы для совместной работы над проектами, форумы и чаты позволяют младшим школьникам учиться работать в команде, обмениваться идеями, аргументировать свою точку зрения и слушать других. Это развивает их социальную самостоятельность и умение учиться друг у друга. В цифровой среде, где ошибки часто не имеют таких серьезных последствий, как в традиционном обучении, ученики могут чувствовать себя более свободно, экспериментируя и пробуя новые подходы. Возможность многократного выполнения заданий без страха негативной оценки способствует развитию самостоятельности и готовности к риску [4].

Для эффективного развития учебной самостоятельности младших школьников в ЦОС необходимо использовать разнообразные инструменты и ресурсы. Выбор конкретных инструментов зависит от возраста учеников, целей обучения и доступных технологий. Такие платформы, как Учи.ру, Яндекс.Учебник, Фоксфорд, предлагают структурированные курсы, интерактивные задания, игры и тренажеры по различным предметам. Многие платформы предоставляют возможность отслеживать прогресс, получать обратную связь и работать в индивидуальном темпе.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) открывает перед младшими школьниками новые возможности для обучения, но одновременно ставит перед педагогами и родителями ряд вызовов, связанных с развитием их учебной самостоятельности [3].

Проблема: учебная самостоятельность – это способность ученика самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность, выбирать адекватные средства и методы обучения, осуществлять самоконтроль и самооценку, а также проявлять инициативу и ответственность за результаты своего обучения. В условиях ЦОС, где информация доступна в избытке, а формы взаимодействия с ней разнообразны, младшим школьникам может быть сложно ориентироваться, выбирать приоритеты и самостоятельно добывать знания.

Основные аспекты проблемы.

Информационная перегрузка и клиповое мышление: обилие информации в ЦОС может привести к поверхностному усвоению материала, формированию «клипового мышления», когда ученик быстро переключается между различными источниками, не углубляясь в суть. Это затрудняет формирование глубоких знаний и умений.

Пассивное потребление контента: многие цифровые ресурсы ориентированы на пассивное потребление информации (просмотр видео, чтение текстов). Это может снижать активность ученика, его стремление к активному поиску, анализу и синтезу информации.

Отсутствие навыков саморегуляции: младшие школьники еще не обладают развитыми навыками саморегуляции. В ЦОС, где меньше внешнего контроля со стороны учителя, им может быть сложно самостоятельно организовать свое время, сосредоточиться на задаче, преодолеть отвлекающие факторы (игры, социальные сети).

Снижение мотивации к самостоятельному поиску: легкость доступа к готовым ответам и решениям в интернете может снижать внутреннюю мотивацию ученика к самостоятельному поиску и решению проблем. Зачем искать, если можно быстро найти готовое?

Недостаток навыков критического мышления: в ЦОС важно уметь отличать достоверную информацию от недостоверной, анализировать источники, формировать собственное мнение. Младшие школьники часто не обладают этими навыками, что делает их уязвимыми перед фейковой информацией и манипуляциями.

Сложности в организации учебного процесса: самостоятельная работа в ЦОС требует от ученика умения планировать свою деятельность, ставить промежуточные цели, отслеживать прогресс. Младшим школьникам часто нужна помощь взрослого в этом процессе.

Риск изоляции и недостатка социального взаимодействия: чрезмерное погружение в индивидуальную работу с цифровыми устройствами может привести к снижению потребности в живом общении с учителем и сверстниками, что важно для развития коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта [6].

Возможные решения: чтобы младшие школьники успешно развивали учебную самостоятельность в цифровой образовательной среде (ЦОС), необходим комплексный подход. Он включает совместную работу учителей и учеников. Для педагога уровень самостоятельности ученика – это показатель того, насколько хорошо усвоен материал. В цифровом пространстве главная задача учителя – научить ребенка быть самостоятельным: ставить учебные цели и находить способы их достижения.

1. Стратегии для педагогов.

Целенаправленное формирование навыков саморегуляции.

Обучение планированию: учить детей составлять простые планы работы, разбивать задачи на этапы, использовать календари и списки дел.

Развитие навыков самоконтроля: вводить элементы самопроверки, учить детей находить ошибки, использовать чек-листы.

Формирование навыков самооценки: учить детей оценивать свою работу, сравнивать ее с эталоном, определять, что получилось хорошо, а что требует доработки.

Развитие критического мышления и медиаграмотности.

Обучение поиску информации: учить детей использовать поисковые системы, выбирать ключевые слова, оценивать надежность источников.

Анализ информации: проводить уроки, где дети учатся сравнивать информацию из разных источников, выявлять противоречия, делать выводы.

Создание активных и интерактивных цифровых ресурсов.

Использование геймификации: внедрение игровых элементов (баллы, уровни, награды) для повышения мотивации и вовлеченности.

Проектная деятельность: организация групповых и индивидуальных проектов, где ученики сами ставят цели, ищут информацию, создают продукт.

Интерактивные задания и симуляции: использование цифровых инструментов, которые позволяют ученикам активно взаимодействовать с материалом, экспериментировать и получать мгновенную обратную связь.

Дифференцированный подход: предоставление заданий разного уровня сложности, чтобы каждый ученик мог работать в своем темпе и находить задачи, соответствующие его возможностям и интересам.

Обучение постановке целей и рефлексии: регулярно проводить с детьми беседы о том, чего они хотят достичь, как они планируют это сделать, и что им помогло или помешало. Использовать цифровые дневники рефлексии.

Поощрение инициативы и самостоятельного выбора: предоставлять ученикам возможность выбирать темы для исследований, форматы представления результатов, или даже порядок выполнения заданий.

Развитие учебной самостоятельности младших школьников в цифровой образовательной среде – это сложный, но достижимый процесс. Он требует скоординированных усилий педагогов, родителей и самих детей. Важно не просто использовать цифровые инструменты, а целенаправленно формировать у учеников навыки, необходимые для успешного и осознанного обучения в современном мире. ЦОС должна стать не заменой традиционных методов, а мощным инструментом, который, при правильном использовании, способствует развитию активной, инициативной и самостоятельной личности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) (последняя редакция).
2. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. (утв. Президентом РФ).
3. Асмолов А.Г. Цифровая дидактика и развитие личности обучающегося / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2020. – №5. – С. 3–12.
4. Дербенёва А.А. Формирование учебной самостоятельности младших школьников при использовании онлайн-платформ / А.А. Дербенёва // Научный альманах. – 2020. – №11–2 (71). – С. 187–190.
5. Зуева Е.Ю. Педагогические условия развития учебной самостоятельности младших школьников в цифровой образовательной среде / Е.Ю. Зуева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – №199. – С. 115–123.
6. Савельева Е.А. Формирование учебной самостоятельности младших школьников посредством использования цифровых образовательных платформ / Е.А. Савельева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №68–2. – С. 215–218.

Болохова Юлия Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Волгоградская область

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА УГЛУБЛЕННОМ УРОВНЕ

Аннотация: в статье особое внимание уделяется дидактическому потенциалу кейс-технологии как инновационного средства формирования математической компетентности учащихся. Обосновывается целесообразность применения кейс-технологии при решении прикладных задач интегрального исчисления. Представлены структурные компоненты кейсов математического содержания, примеры и методические рекомендации по их применению в образовательной практике.

Ключевые слова: первообразная, интеграл, углубленное изучение математики, кейс-технология, методика преподавания.

Введение

Раздел «Первообразная и интеграл» занимает важное место в учебном курсе «Алгебра и начала математического анализа» средней школы так как задания на применение интегрального исчисления предлагаются в итоговой государственной аттестации (ЕГЭ) в 11 классе, а также на вступительных экзаменах в вузы. Прикладная (природа, техника, физика) направленность изучения раздела играет

первостепенную роль. Решение задач из других учебных предметов знакомит учащихся с новым аппаратом познания окружающей действительности.

В то же время выпускники 11 классов испытывают значительные затруднения при решении заданий ЕГЭ по математике профильного уровня на применение первообразной. Анализ содержания, размещенного в учебнике [6], показывает, что знакомство с разделом «Первообразная и интеграл» у большинства школьников сопровождается ощущением его чрезмерной сложности и слабой связи с практикой, что обусловлено самим способом изложения раздела.

В современных условиях перед школой остро стоит задача обучения старшеклассников. Для успешной жизни в быстро меняющемся мире старшим школьникам нужно развивать критическое мышление, применять теоретические знания на практике и уметь работать в команде. Овладение этими качествами возможно в условиях специально организованной учебно-познавательной деятельности. Одним из современных средств является использование кейс-технологии в обучении. Как справедливо отмечает Гаджиева П.Д., «кейс-технология концентрирует в себе значительные достижения технологии создания успеха», способствуя формированию устойчивой позитивной мотивации [1, с. 69]. Вместе с тем применение кейс-технологии в обучении математике на углубленном уровне остается недостаточно исследованным.

Дидактический потенциал кейс-технологии

Кейс-технология представляет собой «средство активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения конкретных ситуативных задач» [4, с. 39]. Принципиальное отличие кейс-технологии от традиционных методов обучения заключается в том, что она ориентирована не только на передачу готовых знаний, но и на развитие умений видеть проблему, анализировать имеющуюся информацию и принимать обоснованные решения.

Казакова А.А., рассматривая использование кейс-технологии, подчеркивает, что данный метод «позволяет изучить сложные или эмоционально значимые вопросы в безопасных лабораторных условиях» и создает условия «для овладения студентами общекультурными и общепедагогическими компетенциями» [3, с. 207]. Обобщая эти выводы, можно утверждать, что кейс-технология предоставляет учащимся возможность столкнуться с реалистичными проблемами, требующими применения математических знаний, без риска негативных последствий ошибочных решений.

Структура математического кейса включает несколько обязательных компонентов. Как показано в работе Кривдиной И.Ю., Аракчеевой О.В., Замковой О.А., посвященной применению кейсов в обучении, типовая структура включает: название (проблемное, вызывающее интерес), сюжетную основу (реальная ситуация), информационный блок (фактический материал) и методические рекомендации (четко сформулированные задания) [4, с. 40]. Данная структура легко адаптируется к математическому содержанию, если в качестве сюжетной основы выступает прикладная задача, требующая применения методов интегрального исчисления.

Важнейшим преимуществом кейс-технологии является ее интегративный характер. Гаджиева П.Д. справедливо указывает, что кейс-технология включает в себя «операции исследовательского процесса, аналитические процедуры» и интегрирует «формы развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития» [1, с. 68]. Применительно к изучению первообразной и интеграла это означает возможность организации учебной деятельности, в которой соединяются аналитические умения (анализ условия задачи, выбор метода решения), вычислительные навыки (нахождение первообразной, вычисление определенного интеграла) и способность к рефлексии (оценка реалистичности полученного результата, поиск альтернативных решений).

Существенным аспектом является типология кейсов. Исследователи выделяют демонстрационные, тренинговые и инновационные кейсы, различающиеся по уровню сложности и степени структурированности [4, с. 40]. Демонстрационные кейсы носят обучающий характер и направлены на понимание алгоритмов работы; тренинговые кейсы предполагают отработку способов действий; инновационные кейсы представляют собой слабо структурированные ситуации, требующие творческого подхода.

Разработка математических кейсов для раздела «Первообразная и интеграл» требует учета специфики данного раздела математического анализа и возрастных особенностей старшеклассников. Центральным моментом является выбор контекста задачи, который должен быть одновременно понятен учащимся, мотивировать их к решению и допускать применение изучаемого математического аппарата. В качестве таких контекстов могут выступать задачи физического содержания (движение тела, работа силы, количество вещества в химической реакции), экономические модели (расчет прибыли предприятия, анализ динамики биржевых котировок), биологические процессы (рост популяции, распространение эпидемии).

Перейдем к детальному рассмотрению конкретного кейса, который может быть использован при изучении раздела «Первообразная и интеграл» на углубленном уровне.

Кейс по теме «Задачи на вычисление пути»

Сюжетная основа. В начале 2020-х в нашей стране впервые появились автономные роботы для доставки заказов из магазинов и ресторанов. География их работы постепенно расширялась, и сейчас роботов-доставщиков можно встретить в девяти районах нашей столицы, а также ещё в нескольких местах за её пределами. Совершенствовалась и конструкция роботов: они становились всё умнее, выносливее и надёжнее.

Задача. Сервис доставки проводит испытание в нашем городе, цель которого определить кто быстрее доставляет заказ: опытный курьер-человек на электросамокате или автономный робот-курьер на колёсиках. В день испытания оба получают одинаковое срочное задание: доставить 50 одинаковых контейнеров из центра в разные точки района за 5 часов. Кто справится лучше?

Информационный блок. Скорость доставки заказов (шт./час) в зависимости от времени работы (t , часов) у курьера-человека $v = 6t^2 + 2t$ (шт/час), а у робота-курьера $v = 4t + 5$ (шт/час).

Методические рекомендации.

Задание 1. Выполните расчет выполненных доставок за 5 часов у курьера-человека и у робота-курьера.

Задание 2. Определите кто больше доставит заказов.

Задание 3. На основании полученных расчетов сформулируйте рекомендации для компании доставки.

Применительно к учебнику Мерзляка данный кейс может быть предложен учащимся после изучения соответствующих теоретических разделов и выполнения достаточного количества задач базового и повышенного уровня. Система условных обозначений в учебнике (простые задачи, задачи средней сложности, сложные задачи, задачи высокой сложности) позволяет учителю определить момент, когда класс готов к работе с кейсами [6]. Как правило, это происходит после того, как освоены основные методы интегрирования и учащиеся могут сосредоточиться не на технических аспектах вычислений, а на содержательном анализе проблемной ситуации.

Выводы

Изучение раздела «Первообразная и интеграл» на углубленном уровне в средней школе требует применения современных педагогических технологий, способствующих формированию не только предметных знаний и умений, но и универсальных компетенций, необходимых для успешной деятельности в условиях информационного общества. Кейс-технология, обладая значительным дидактическим потенциалом, позволяет организовать учебную деятельность, в которой математические знания предстают не как самоцель, а как инструмент решения реальных проблем.

Список литературы

1. Гаджиева П.Д. Кейс-метод – как метод интерактивного обучения / П.Д. Гаджиева // Право и образование. – 2015. – Т. 3. – С. 68–74. EDN TIQDSZ
2. Елуфимова Н.М. Использование интегральной технологии на уроках русского языка / Н.М. Елуфимова // Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка в школе и вузе: сборник трудов III Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки, профессора Г.Н. Приступы. – 2018. – С. 146–150. EDN GGORYO
3. Казакова А.А. Использование кейс-технологии в процессе подготовки учителей начальных классов / А.А. Казакова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3. №2. – С. 206–210. EDN PDKNJT
4. Кривдина И.Ю. Кейсы как средство интерактивного обучения географии / И.Ю. Кривдина, О.В. Аракчеева, О.А. Замкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – Т. 6. №149. – С. 39–43. EDN QWIKJN
5. Лужкова С.В. Использование средств ИКТ при обучении теме «Первообразная и интеграл» в старшей школе / С.В. Лужкова, А.В. Фомина // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2025. – Т. 3. №96. – С. 152–157. EDN RQDKKV
6. Мерзляк А.Г. Математика. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. Углублённый уровень / А.Г. Мерзляк, Д.А. Номировский, В.М. Поляков. – М.: Вентана-Граф, 2019. – 478 с.

Ващенко Константин Викторович

канд. пед. наук, доцент

Военный институт (инженерно-технический)
ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва»
г. Санкт-Петербург

Блинов Андрей Викторович

старший преподаватель

Военный институт (инженерно-технический)
ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва»
г. Санкт-Петербург

Нилов Вадим Николаевич

преподаватель

ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва»
г. Санкт-Петербург

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ПОСЛЕ ИНТЕНСИВНЫХ НАГРУЗОК У КУРСАНТОВ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования по оптимизации восстановительных процессов у курсантов военного вуза после интенсивных физических нагрузок. Разработан и апробирован комплекс педагогических условий, включающий специализированные программы восстановления, систему мониторинга и индивидуальные рекомендации. Экспериментально доказана эффективность предложенной методики, выражающаяся в ускорении процессов восстановления и повышении работоспособности курсантов.

Ключевые слова: восстановительные процессы, физические нагрузки, курсанты, педагогические условия, оптимизация подготовки, работоспособность.

Введение

Современная система физической подготовки в военных вузах характеризуется высокими объемами и интенсивностью тренировочных нагрузок. Сочетание интенсивной физической подготовки с академической нагрузкой создает значительные требования к адапционным возможностям организма курсантов [2, с. 45]. Недостаточное внимание к организации восстановительных процессов может привести к кумулятивному утомлению, снижению работоспособности и повышению риска возникновения заболеваний и травм [5, с. 78].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованной системы оптимизации восстановительных процессов, адаптированной к условиям военного вуза. Существующие методики восстановления часто носят фрагментарный характер и не учитывают специфику учебно-боевой деятельности курсантов [1, с. 112].

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий для оптимизации восстановительных процессов у курсантов после интенсивных физических нагрузок.

Задачи исследования:

- проанализировать современные подходы к организации восстановительных процессов;
- разработать комплекс педагогических условий оптимизации восстановления;
- экспериментально проверить эффективность предложенной методики;
- разработать практические рекомендации.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось в 2023 году на базе военного вуза. В эксперименте участвовали 50 курсантов 2–3 курсов, случайным образом разделенных на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 25 человек. Критериями отбора были: отсутствие медицинских противопоказаний, примерно одинаковый уровень физической подготовленности, согласие на участие в эксперименте.

Продолжительность педагогического эксперимента составила 8 недель. Для оценки эффективности восстановительных процессов использовался комплекс методов.

Методы оценки восстановления:

- 1) педагогические:
 - тест Купера (динамика результатов);
 - специализированная полоса препятствий;
 - контрольные нормативы по физической подготовке;
- 2) психологические:

- опросник SAM (Самооценка активации)
- методика САН (самочувствие, активность, настроение)
- шкала субъективного восприятия утомления

3) медико-биологические:

- ортостатическая проба;
- измерение ЧСС в покое и после нагрузки;
- время простой двигательной реакции.

Программа восстановления для экспериментальной группы включала три основных блока.

Блок 1. Педагогические методы:

- рациональное планирование тренировочных нагрузок;
- использование принципа волнообразности нагрузок;
- чередование видов физической активности;
- индивидуализация тренировочного процесса.

Блок 2. Специализированные средства восстановления:

- ежедневная утренняя физическая зарядка (15–20 мин);
- контрастные водные процедуры после тренировок;
- специализированные дыхательные упражнения;
- сеансы психорегуляции (2 раза в неделю).

Блок 3. Организационные мероприятия:

- оптимизация режима дня;
- контроль за питанием и гидратацией;
- организация сна (не менее 8 часов);
- создание благоприятного психологического климата.

Результаты исследования

По окончании экспериментального периода были получены следующие результаты:

Динамика показателей физической работоспособности:

- в экспериментальной группе результаты теста Купера улучшились на 18,7%, в контрольной – на 9,3%;
- время прохождения полосы препятствий сократилось в ЭГ на 15,2%, в КГ – на 7,8%;
- показатели контрольных нормативов улучшились в ЭГ на 22,4%, в КГ – на 11,6%.

Психологические показатели:

- уровень субъективного восприятия утомления снизился в ЭГ на 35,8%;
- показатели по методике САН улучшились в ЭГ на 28,9%;
- самооценка активации повысилась в ЭГ на 32,7%.

Медико-биологические показатели:

- время восстановления ЧСС после стандартной нагрузки сократилось в ЭГ на 42,3%;
- показатели ортостатической пробы улучшились в ЭГ на 38,5%;
- время простой двигательной реакции сократилось в ЭГ на 19,7%.

Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности разработанного комплекса педагогических условий. Наиболее значимые улучшения наблюдались в показателях, характеризующих скорость восстановления после нагрузок. Это позволяет сделать вывод о повышении адаптационных возможностей организма курсантов экспериментальной группы.

Особого внимания заслуживает улучшение психологических показателей. Снижение уровня субъективного восприятия утомления свидетельствует не только о физиологическом, но и о психологическом улучшении состояния курсантов.

Выводы

- 1) разработанный комплекс педагогических условий показал высокую эффективность в оптимизации восстановительных процессов;
- 2) наибольшие улучшения отмечены в показателях скорости восстановления после физических нагрузок;
- 3) предложенная методика способствует повышению общей работоспособности курсантов;
- 4) программа может быть рекомендована для внедрения в учебный процесс военных вузов.

Практические рекомендации:

- 1) внедрить систему регулярного мониторинга восстановительных процессов;
- 2) обеспечить индивидуальный подход при назначении восстановительных мероприятий;
- 3) создать условия для полноценного сна и отдыха курсантов;
- 4) обучить преподавателей методам контроля за восстановлением.

Список литературы

1. Иванова Т.П. Психология восстановления / Т.П. Иванова. – СПб.: Речь, 2019. – 167 с.
2. Петров В.К. Восстановление в спорте / В.К. Петров. – М.: Физкультура и спорт, 2021. – 189 с.
3. Сидоров А.Н. Физиология физического воспитания и спорта / А.Н. Сидоров. – М.: Академия, 2020. – 234 с.
4. Johnson M. Recovery in Sport. London: Elsevier, 2022. 278 p.
5. Smith J. Athletic Recovery Methods. NY: Springer, 2023. 245 p.

Демина Светлана Петровна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ»

Аннотация: в статье рассматривается значение и роль наиболее популярных интерактивных методов обучения в преподавании курса по финансовой грамотности: «кейс-метод», «мозговой штурм», «проектный метод».

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовая культура, интерактивные методы обучения, стратегия, актуализация критического мышления, практико-ориентированное обучение.

Финансовая грамотность – это определенный набор знаний и действий рационально мыслящего человека, который включает в себя умения вести личный бюджет, планировать свою финансовую деятельность, ставить финансовые цели и достигать их.

Финансовая грамотность предполагает способность людей жить по средствам, следить за состоянием своих финансов, планировать свои будущие доходы и расходы, особенно пенсию, правильно выбирать финансовые продукты и разбираться в финансовых вопросах.

Распоряжением Правительства РФ от 24.10.2023 №2958-р утверждена «Стратегия повышения уровня финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года» целью которой является формирование у большинства граждан ключевых элементов финансовой культуры (ценностей, установок и поведенческих практик), способствующих финансовому благополучию гражданина, семьи и общества, в том числе через формирование компетенций по финансовой грамотности, расширение практических навыков и опыта принятия финансовых решений, обеспечение надежности функционирования финансовой системы. К ожидаемым результатам реализации Стратегии относят как результаты в сфере личных финансов, так и общественных.

Одним из направлений реализации Стратегии является обучение. Образовательные программы по финансовой грамотности включены в систему общего, среднего профессионального и высшего образования Российской Федерации и адаптируются под социокультурные характеристики населения.

В период 2017–2023 годов в сфере повышения финансовой грамотности достигнуты следующие результаты: элементы финансовой грамотности включены в федеральные государственные образовательные стандарты на всех уровнях образования (финансовая грамотность преподается в 98% общеобразовательных организаций и 96% профессиональных образовательных организаций с охватом 78% учащихся и 69% студентов соответственно) [3].

Исходя из педагогического опыта преподавания экономических дисциплин, интерактивные методы обучения логически встраиваются в систему обучения финансовой грамотности. Их использование предполагает создание, разбор и попытку самостоятельно решить ситуацию, связанную с управлением финансами. Такой опыт позволяет обучающимся осознать важность изучения данного курса, формировать финансовую культуру и развивать свои навыки в сфере управления финансами.

Данный подход подразумевает активное взаимодействие между участниками образовательного процесса, а именно «учитель – ученик» и «ученик-ученик». Интерактивные методы позволяют по-новому построить занятие, сделать его более интересным и вовлекающим, мотивировать обучающихся на активное участие и получение практически полезных результатов. Занятие строится на следующих принципах: равенство и взаимное уважение в общении среди участников, активность и взаимосвязь группы, выполнение творческих и практико-ориентированных заданий.

Как и у любого подхода, интерактивное обучение имеет достоинства и недостатки. Для обучающихся преимуществами использования интерактивных методов являются развитие самостоятельности и навыков общения, актуализация критического мышления и творческих способностей, а также расширение познавательных возможностей. Такие условия будут мотивировать учащихся на получение новых знаний и способствовать формированию их личных качеств. В свою очередь, у педагога могут возникнуть проблемы с поддержанием баланса между игрой и обучением, с растерянностью и дискомфортом обучающихся при использовании нового формата, а также с планированием занятия и выделением большего количества времени как на организацию, так и исполнение задуманного.

Кейс – задание с реальной ситуацией, которую необходимо проанализировать и решить. Благодаря обсуждению в команде, участники выбирают способы выполнения поставленных задач. Такой формат взаимодействия развивает у обучающихся навык активного слушания. Активное слушание имеет важное значение: оно показывает, как слаженно человек может работать в команде и слушать коллег, выражать свои мысли и отстаивать свою точку зрения.

Кейс относится к методам проблемного обучения. Технология проблемного обучения позволяет раскрыть у обучающихся способность нестандартно мыслить и находить оригинальные решения заявленных задач, выдвигать гипотезы и доказывать их на практике, а также закладывает фундамент для развития навыка в исследовательской и творческой области. Стоит сказать, что использование кейса на занятии будет отличным вариантом для раскрытия тем, где требуется анализ экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Такой подход будет полезен в рамках тем курса, связанных с формированием практических навыков решения проблемных ситуаций, приближенных к реальной жизни. Например, при составлении бюджета семьи и планировании финансовых целей в рамках рассмотренной темы «Финансовое планирование» и «Бюджет домашних хозяйств».

Для того, чтобы достичь положительных результатов при использовании кейс-метода необходимо придерживаться определенных правил, а организация работы аудитории с кейсом предполагает выполнение ряда этапов:

1. Ознакомительный этап – вовлечение обучающихся в разбор ситуации, нахождение оптимальной формы представления материала для ознакомления.

2. Аналитический этап – обсуждение действия в группах и изучение проблемы, подготовка нескольких вариантов решения.

3. Итоговый этап – презентация и обоснование варианта решения кейса.

Алгоритм по разработке кейса поможет преподавателю наиболее эффективно провести занятие.

1. Определить цель кейса. Для кого и чего составляется кейс? Какие образовательные результаты будут достигнуты? Какие полезные практические навыки получают обучающиеся?

2. Произвести отбор учебного материала. Каналы по предоставлению информации могут быть разнообразными: статистический материал, бизнес-ситуации, нормативно-правовые акты, научные статьи и монографии, ресурсы интернета. Важно при отборе материала опираться на проверенные источники, подходящие под возраст и психологические особенности аудитории.

3. Выбрать организационные формы, методы и средства обучения в зависимости от вида кейса. Кейсы бывают разного типа, по целям выделяют: практические, обучающие и научно-исследовательские. По способу представления материала: печатный, мультимедиа и видео.

Окончательный вариант кейса может иметь следующую структуру:

- действие – событие, проблема, случай из реальной жизни;
- подробности действия – хронологические, исторические, места, особенности действия или участников;
- комментарий действия, сформулированный преподавателем;
- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения.

Мозговой штурм – метод обучения, в ходе которого обучающиеся коллективно решают поставленную задачу. Такой формат позволяет получить большое количество оригинальных подходов решения проблемы за короткий промежуток времени. Благодаря тому, что каждый участник выскажет свое мнение, или возможно, один участник дополняет высказывание другого, расширив его идею своими мыслями. Так будет сформирован банк идей. Путём совместного обсуждения участники выберут наиболее подходящий вариант. Такой формат взаимодействия между членами группы активизирует всех, в том числе тех, кто обычно боится высказывать свою точку зрения и воспринимает информацию пассивно [1].

Особенностью мозгового штурма является принятие абсолютно всех позиций и запрет на критику со стороны участников. Данный формат работы учит лаконично говорить и структурировать свои мысли и предложения. Мозговой штурм подходит для любой сферы, где стоит задача, которую не получается решить стандартными способами и требуются свежие идеи: от разработки бизнес-идеи до антикризисного управления.

Мозговой штурм пройдет успешно, если придерживаться следующих правил.

1. К выбору вопросов необходимо подходить тщательно, желательно останавливаться на тех, которые затрагивают актуальные темы. Это необходимо, чтобы вовлечь аудиторию в изучение проблемы.

2. Тема должна быть знакома обучающимся и иметь разные подходы к решению поставленных задач. С помощью банка идей можно совершенно по-новому взглянуть на ситуацию.

3. Главное правило мозгового штурма заключается в том, что при обсуждении проблемы категорически не допускается комментирование и негативное высказывание в сторону говорящего.

Организация занятия с использованием метода предполагает следующие этапы:

- организационный этап – введение в курс проблемы;
- этап по созданию банка идей – активизация и создание условий для нахождения возможных способов решения задачи;
- этап по анализу вариантов, предложенных участниками – отбор лучших вариантов, корректировка полученных идей.

Метод «мозгового штурма» не только поможет повысить уровень знаний финансовой грамотности учащихся, но и расширит их кругозор, способствует развитию творческого и аналитического

мышления. Обучающиеся учатся коллективно обсуждать вопросы, слушать и слышать друг друга, а также формулировать свою точку зрения.

Суть использования проектного метода по формированию финансовой грамотности заключается в том, что за ограниченное количество времени необходимо создать собственный проект, целью которого будет выполнение конкретной поставленной задачи. Такой формат позволит отработать навыки работы в команде, самообразования и контроля. На протяжении всего проекта обучающиеся имеют возможность обращаться к преподавателю за консультацией по вопросам, касающимся поиска, анализа информации и оценки составленных вариантов по решению задач проекта [2]. Стоит сказать, что выбор темы проекта должна осуществляться в соответствии с психолого-педагогическими требованиями: возраст, актуальность проблемы, интересные темы для самих обучающихся. Также надо помнить, что проекты бывают не только исследовательскими, но и информационными, игровыми и творческими.

Организация проекта включает следующие этапы, которым необходимо следовать, чтобы достичь желаемого результата.

1. Формулировка проблемы. Это делает либо преподаватель, либо обучающийся самостоятельно с учетом собственных научных интересов.

2. Составление плана работы. Здесь необходимо продумать последовательность решения задачи, указать точные шаги, которые приведут к поставленной цели, сроки их реализации и тех, кто будет отвечать за выполнение этих действий.

3. Поиск релевантной информации, которая поможет углубиться в проблему и качественно подойти к ее решению.

4. Создание и оформление продукта. На этом этапе обучающимся предоставляется возможность проявить свою креативность.

5. Презентация продукта. Заключительный этап состоит из показа, анализа и оценки результатов проделанной работы.

Использование проектного метода в преподавании финансовой грамотности повысит не только уровень знаний по предмету за счет более глубокого изучения темы, но и повысит мотивацию и заинтересованность обучающихся, так как у них появится возможность проявить инициативу и самостоятельность, а также продемонстрировать свои творческие способности.

Вышеперечисленные интерактивные методы обучения могут сыграть ключевую роль в повышении финансовой грамотности обучающихся, обеспечивая более глубокое восприятие информации на занятиях, делая процесс обучения более увлекательным, практичным и запоминающимся.

Список литературы

1. Демина С.П. Искусственный интеллект: возможности для сферы образования / С.П. Демина // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 25 июня 2021 года) / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 91–94. – EDN SLQSFV.
2. Демина С.П. Современное образование: тенденции и перспективы развития / С.П. Демина // Экономика и управление. – 2020. – Т. 26. №10 (180). – С. 1158–1163. – DOI 10.35854/1998-1627-2020-10-1158-1163. – EDN VJNRTJ.
3. Стратегия повышения уровня финансовой грамотности и формирования финансовой культуры в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 сент. 2023 г. №2644-р // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/FJj6iZ8geL94xUACfr2s32ZQoUgqP7fd.pdf> (дата обращения: 08.12.2025).

Дубовая Екатерина Владимировна
магистрант

Смыковская Татьяна Константиновна
Научный руководитель
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Волгоградская область

DOI 10.31483/r-152987

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы индивидуализации и дифференциации обучения в образовательном процессе. Анализируются различные подходы исследователей к понятиям «индивидуализация» и «дифференциация», их взаимосвязь и роль в развитии личности учащегося. Особое внимание уделяется дифференцированному обучению и его видам, в частности – уровневой дифференциации, разработанной В.В. Фирсовым. В статье сделан акцент на описание уровней

дифференциации заданий (репродуктивный, продуктивный и продвинутый), а также требования к карточкам с разноуровневыми заданиями. Автор подчёркивает ценность систематического использования разноуровневых заданий для адаптации учебного процесса к познавательным возможностям каждого ученика, диагностики его интеллектуального развития и формирования устойчивой мотивации к обучению.

Ключевые слова: *разноуровневые задания, обучение математики, индивидуализация обучения, дифференциация обучения, дифференцированное обучение, уровневая дифференциация.*

Важным аспектом развития личности современного школьника является осуществление идей индивидуализации и дифференциации к обучению, так как именно они предполагают ранее выявление склонностей и способностей учащихся в создании условий для развития личности.

В работах И.Э. Унт [5], В.И. Загвязинского [3; 7], Т.М. Николаевой [4] и др. понятия «индивидуализация» и «дифференциация» являются соподчиненными. Они рассматривают индивидуализацию как более общее понятие, а дифференциацию как частный случай индивидуализации. М.А. Назмудинова и М.В. Волкова считают, что «дифференциация является правоммерным и необходимым условием индивидуализации» [1]. При этом, «индивидуализация рассматривается как цель, а дифференциация как средство достижения цели» [1].

До настоящего времени в науке нет единого подхода к определению дифференциации и индивидуализации обучения, но при этом исследователи отмечают, что эти определения взаимосвязаны, при этом выделяют особый вид обучения – дифференцированное обучение.

Дифференцированное обучение – это такое построение системы обучения, при котором учащиеся на основании каких-либо особенностей объединяются в малые группы внутри класса (внутренняя дифференциация), либо в целые классы, даже школы (внешняя дифференциация). Организация дифференцированного обучения математике гарантирует усвоение базовых знаний всеми учащимися и одновременно предоставление возможностей для каждого ученика реализовать свои склонности и способности [2].

Важным видом дифференциации при обучении является уровневая дифференциация. Концепция уровневой дифференциации, разработанная В.В. Фирсовым, предполагает выделение уровня обязательной подготовки, на основе которого формируются повышенные уровни освоения учебного материала [9].

Под уровневой дифференциацией понимается обучение учащихся одного и того же класса на трех уровнях обучения: базовом (определенный программой, достижение которого обязательно учащимися всего класса), продвинутом (формирование прочных знаний и умений) и высоком (умение решать задачи повышенной сложности). Учащиеся, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований.

Как отмечает И.М. Осмоловская, смысл уровневой дифференциации заключается в том, чтобы «адаптировать учебный процесс к познавательным возможностям каждого ученика, предъявить соответствующие уровню его развития требования, программы, учебники, методы и формы обучения» [6].

Одним из эффективных средств дифференциации обучения математике, как отмечают Г.В. Дорофеев, А.Г. Мордкович, А.Ж. Жафяров, являются задания разного уровня сложности.

В.В. Гузев выделяет три уровня дифференциации заданий для учащихся.

1. Репродуктивный (минимальный) – основанный на памяти. К таким заданиям относятся задачи, решаемые по шаблону, алгоритму, задачи, которые ранее неоднократно были рассмотрены на уроках.

2. Продуктивный (уровень понимания) – задания выполняются уже не по готовому шаблону, а требует от ученика размышлений. Такие задачи можно разделить на подзадачи, решение находится явно.

3. Продвинутый (творческий) уровень – ученики решают задачи уровня, ранее не рассматриваемого на уроках, используя новые способы решения и неявные связи между условиями задачи.

Разноуровневые задания – это задания, которые различаются по степени сложности и объёму. Они ориентированы на разный уровень подготовки и способности учеников и должны соответствовать теме урока и уровню навыков ученика. Задания могут использоваться для индивидуальной и групповой работы.

Ценность применения разноуровневых заданий заключается в том, что:

– «овладение уровневым подходом дает возможность учителю осуществлять диагностику и следить за динамикой интеллектуального развития учащихся» [10];

– «учет индивидуальных особенностей учеников позволяет педагогу составлять задания таким образом, чтобы способствовать реализации возможностей каждого ребенка в рамках личностно-ориентированного обучения» [10];

– «разноуровневые задания должны использоваться систематически, так как только в этом случае их внедрение будет давать хорошие результаты» [10].

Разноуровневые задания часто представляются в формате карточек. Разноуровневые задания в карточках дополняются алгоритмическими предписаниями, указаниями и инструкциями.

Учитель-практик Е.Н. Ширшикова определяет следующие требования к карточкам с разноуровневыми заданиями [5]:

- задания должны учитывать уровни сложности (базовый, повышенный, углубленный) в соответствии с возможностями и текущими учебными достижениями учащихся;
- задания каждого уровня должны быть сформулированы так, чтобы обеспечить переживание успеха и чувство удовлетворения от верного решения;
- задания должны способствовать формированию уверенности в своих силах у всех учащихся, особенно у тех, кто испытывает трудности;
- задания в итоге должны активизировать мыслительную деятельность всего класса;
- комплекты заданий должны формировать здоровую образовательную среду, минимизируя ситуации систематического неуспеха;
- должна быть предусмотрена возможность для учащихся, успешно освоивших свой уровень, добровольно браться за задачи из комплектов более высокого уровня;
- комплекты заданий должны работать на создание устойчивой положительной мотивации к предмету и учению в целом.

Рассмотрим сравнительную таблицу фрагментов карточек с разноуровневыми заданиями по теме: «Квадратные уравнения с параметрами».

Таблица 1

Уровень сложности	Задание	Описание
Для группы с высоким темпом продвижения в обучении	При каких значениях параметра a уравнение $x^2 - (2a - 1)x + a^2 - a - 2 = 0$ имеет: а) два положительных корня; б) два корня, принадлежащие промежутку $[-1; 5]$?	– использование теоремы Виета; – анализ дискриминанта квадратного трехчлена и свойств квадратичной функции; – учёт знаков корней и их расположения относительно заданного интервала
Для группы с средним темпом продвижения в обучении	При каких значениях параметра a уравнение $x^2 - (3a + 1)x + 2a^2 + a = 0$ имеет: а) два отрицательных корня; б) два корня, расстояние между которыми равно 2?	– использование теоремы Виета для определения знаков корней квадратного трехчлена; – использование формулы нахождения расстояния между корнями
Для группы с низким темпом продвижения в обучении	При каких значениях параметра a уравнение $(1 + a)x^2 + 3ax - 1 = 0$ имеет единственное решение?	Рассмотрение двух случаев: 1) коэффициент при x^2 равен нулю; 2) дискриминант квадратного уравнения равен нулю

Использование разноуровневых заданий, является эффективным средством, которое позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать условия для реализации их потенциала. Такой подход помогает не только обеспечить усвоение базовых знаний всеми учениками, но и предоставить возможности для развития склонностей и способностей каждого из них. Систематическое применение разноуровневых заданий способствует диагностике интеллектуального развития учащихся, формированию у них уверенности в своих силах и устойчивой мотивации к обучению.

Список литературы

1. Гердо Н.В. Отличительной особенности дифференциации и индивидуализации обучения в современных условиях / Н.В. Гердо // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2012. – №1-2(73). – С. 42-47. EDN OVXGHX
2. Дифференциация в обучении математике / Г.В. Дорофеев, Л.В. Кузнецова, С.Б. Суворова [и др.] // Математика в школе. – 1990. – №4.
3. Загвязинский В.И. О дифференцированном подходе / В.И. Загвязинский // Народное образование. – 1968. – №10. – С. 16-23. EDN RXYUZ
4. Николаева Т.М. Сочетание индивидуальной, групповой и общеклассной работы учащихся на уроке / Т.М. Николаева // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1972. – С. 27.
5. Опыт работы по теме: «Дифференцированный подход в обучении математике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://school3ost.narod.ru/Docs/opyt.pdf> (дата обращения: 19.12.2025).
6. Осмоловская И.М. Дидактика: учебник / И.М. Осмоловская. – М., 2006.
7. Загвязинский В.И. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 352 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/0B6xhkmsz1gLLd2laczNVZTdrOGM/view?resourcekey=0-XrMa7fSOmB_eYwR2mGKw4g (дата обращения: 18.12.2025). EDN RAOSTB
8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с. EDN SUSDWD
9. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения / В.В. Фирсов. – М., 1994.
10. Методы и приемы дифференцированного обучения на уроках русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/metody-i-priemy-differencirovannogo-obucheniya-na-urokahrusskogo-yazyka-6554229.html> (дата обращения: 19.12.2025).

Конарева Анна Николаевна
студентка

Чернега Полина Геннадьевна
студентка

Пищенко Алёна Алексеевна
Студентка

Научный руководитель
Сиверская Ирина Викторовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152800

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические основы организации учебного процесса на уроках труда (технологии) в условиях разноуровневых групп. Анализируются теоретические подходы к дифференцированному и индивидуализированному обучению, предлагаются практические методы и приемы работы, направленные на эффективное достижение образовательных результатов всеми обучающимися независимо от их исходного уровня подготовки. Особое внимание уделяется критериям оценивания, созданию адаптивной образовательной среды и специфике проектной деятельности. Статья содержит конкретные методические рекомендации по проектированию уроков и преодолению типичных организационных трудностей.

Материалы исследования будут практически полезны учителям труда (технологии), педагогам дополнительного образования для разработки дифференцированных заданий и объективной системы оценивания, студентам педагогических вузов для углубленного изучения методов организации практико-ориентированного учебного процесса, а также разработчикам образовательного материала для понимания педагогических требований к созданию адаптивных учебных материалов.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, урок труда, урок технологии, дифференциация, индивидуализация, педагогические основы, образовательная среда, универсальные учебные действия.

Введение современного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) актуализировало задачу обеспечения качества образования для каждого ребенка, что в условиях разного контингента обучающихся предполагает широкое использование технологий дифференцированного и индивидуализированного обучения [5].

Урок труда (технологии) как практико-ориентированный учебный предмет обладает значительным потенциалом для реализации данных подходов, поскольку изначально предполагает разнообразие заданий, работу с различными материалами и инструментами, а также развитие широкого спектра метапредметных компетенций. Однако эффективная организация деятельности в разноуровневой группе требует от педагога глубоких знаний педагогических основ и владения соответствующими методическими инструментами.

Теоретической базой для обучения в разноуровневых группах служат концепции личностно-ориентированного образования, разрабатываемые в трудах таких ученых, как А.Г. Асмолов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская [3].

В рамках данного подхода образование рассматривается не как трансляция знаний, а как процесс развития личности, ее индивидуальных способностей и познавательных стратегий. Это напрямую соотносится с задачей обучения технологии, где важен не только итоговый продукт, но и индивидуальная траектория его создания, позволяющая ученику проявить инициативу, творчество и самостоятельность.

Ключевым принципом организации обучения в разноуровневой группе является дифференциация. В педагогической литературе принято выделять уровневую дифференциацию, которая предполагает деление учебного материала по степени сложности и объема в соответствии с выделенными группами учащихся [6]. На уроках труда (технологии) это может выражаться в многообразии практических заданий: от базовых, репродуктивных упражнений, направленных на отработку обязательных навыков, до творческих проектных задач повышенной сложности. Например, при изучении раздела «Кулинария» одной группе учащихся можно предложить составить технологическую карту по готовому рецепту, другой – адаптировать рецепт под заданные условия (например, диетическое питание), а третьей – разработать и защитить собственный кулинарный проект.

Важнейшим элементом педагогической системы работы в разноуровневой группе является диагностика. Без объективных данных об исходном уровне сформированности универсальных учебных действий (УУД) специальных умений и личностных особенностей учащихся любое деление будет условным. Современные исследования, такие как работы Г.К. Селевко и его последователей, подчеркивают необходимость использования стартовой диагностики, текущего контроля и итоговой оценки,

позволяющих корректировать образовательный маршрут каждого школьника [1]. На уроке труда (технологии) диагностика может включать не только тестовые задания, но и наблюдение за практической работой, анализ эскизов, беседы по ходу выполнения задания.

Непосредственно методика работы на уроке труда (технологии) в разноуровневой группе строится на комбинации фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы. На этапе введения в тему и первичного освоения нового материала эффективна фронтальная работа, обеспечивающая единое образовательное пространство. Однако на этапе практического закрепления и применения знаний целесообразен переход к групповой или индивидуальной деятельности. Группы могут формироваться как по уровню обученности (гомогенные группы), так и быть смешанными (гетерогенными). В гетерогенных группах более подготовленные ученики могут выступать в роли консультантов, что способствует не только закреплению их собственных знаний, но и развитию коммуникативных УУД [3]. При этом педагогу необходимо тщательно продумывать роли для каждого участника группы, чтобы избежать ситуации, когда задание выполняет один ученик.

Индивидуализация учебных заданий является логическим продолжением дифференциации. Она предполагает учет не только уровня знаний, но и познавательных интересов, темпа работы, особенностей восприятия информации (аудиальное, визуальное, кинестетическое) [4]. На уроке труда (технологии) это может быть реализовано через систему выбора: выбор объекта труда (например, изготовление изделия из дерева или текстиля), выбор уровня сложности технологической карты, выбор формы представления результата (графический чертёж, объёмный макет, цифровая презентация). Такой подход повышает учебную мотивацию и ответственность учащихся за результат своего труда.

Особую сложность представляет собой оценивание результатов учебной деятельности в разноуровневой группе. Применение единых критериев ко всем учащимся сглаживает саму идею уровня подхода. В связи с этим наиболее адекватной представляется система критериального оценивания, при которой успех ученика измеряется не в сравнении с другими, а по степени достижения им заранее определенных и понятных критериев для каждого уровня [1]. Например, для базового уровня критерием может быть «точность соблюдения технологии», для повышенного – «рациональность выбранной технологии», а для высокого – «наличие элемента творчества и усовершенствования в изделии». Такой подход создает ситуацию успеха для каждого ребенка и формирует адекватную самооценку.

Неотъемлемой частью педагогических основ обучения в разноуровневых группах является создание адаптивной образовательной среды. Это подразумевает обеспечение урока труда (технологии) разнообразными дидактическими материалами (инструкционные карты разного уровня детализации, образцы изделий, видеоматериалы), современным оборудованием и материалами, позволяющими каждому ученику работать в зоне своего ближайшего развития.

Цифровизация образования открывает дополнительные возможности для индивидуального подхода, например, использование образовательных платформ с интерактивными заданиями и симуляторами технологических процессов [1].

В заключение следует отметить, что эффективная реализация педагогических основ обучения в разноуровневых группах на уроках труда (технологии) требует от педагога высокого уровня профессионализма, гибкости и готовности к постоянному поиску и творчеству. Преодоление испытаний, связанных с планированием, организацией и оцениванием, возмещается значительным ростом познавательной активности учащихся, формированием у них устойчивого интереса к предмету и, что самое главное, обеспечением реального образовательного прогресса для каждого ребенка, независимо от его стартовых возможностей.

Список литературы

1. Зеленко Н.В. Применение цифровых технологий в обучении студентов медицинских вузов / Н.В. Зеленко, С.С. Сиверская, И.В. Сиверская // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы II Всероссийской науч.-практ. конференции с международным участием (Чебоксары, 19 июня 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – 633 с.
2. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: монография / И.М. Осмоловская. – М.: Изд-во МПГУ, 2020. – 198 с.
3. Сиверская И.В. Научно-педагогические концепции трудового воспитания в дореволюционной российской педагогике / И.В. Сиверская, Л.М. Болдырева // Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы и перспективы: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Мозырь, 2 нояб. 2023 г.) / УО МПГУ им. И.П. Шамякина; редкол.: С.Я. Астрейко, Е.В. Тихонова (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь: МПГУ им. И.П. Шамякина, 2024. – С. 198–200.
4. Сиверская И.В. Патриотическое воспитание школьников средствами народной культуры на уроках технологии / И.В. Сиверская, А.Л. Мартынова, Л.Г. Матюхина // Актуальные проблемы развития предметной области «Технология»: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / научн. ред. Н.В. Зеленко, отв. ред. Н.С. Штейнгардт. – Армавир, 2022 – С. 225–227. – EDN CTPZUK
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 15.12.2025).
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 415 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/andrey-viktorovich-hutorskoy/didaktika-uchebnik-dlya-vuzov-28531087/chitat-onlayn/> (дата обращения: 15.12.2025).

Кормышов Илья Сергеевич

студент

Потапов Максим Максимович

студент

Глебова Мария Владимировна

канд. физ.-мат. наук, доцент

Пензенский филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Пенза, Пензенская область

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АНАЛИТИКИ

Аннотация: в статье рассматривается роль анализа данных в персонализированном обучении на примере Финансового университета и его Пензенского филиала. Отмечено влияние образовательной аналитики на повышение качества обучения и обозначены основные вызовы цифровизации.

Ключевые слова: персонализированное обучение, анализ данных, образовательная аналитика, адаптивное обучение, цифровая трансформация.

Высшее образование сегодня переживает глубокую цифровую трансформацию. Высшие учебные заведения активно внедряют электронные платформы, системы дистанционного обучения и собственные инструменты образовательной аналитики. Это уже не просто реакция на внешние вызовы, а фундаментальный переход к модели непрерывного, гибкого и персонализированного обучения.

Цифровые технологии проникают во все этапы учебного процесса: от создания онлайн-курсов и до применения интеллектуальных систем, которые в режиме реального времени анализируют поведение студентов. Вместо накопления знаний акцент делается на их практическом применении, а данные о деятельности обучающихся становятся ключевым инструментом повышения качества образования.

В процессе обучения формируется огромный массив цифровых следов. Их анализ позволяет прогнозировать результаты, выстраивать индивидуальные образовательные траектории и совершенствовать методики преподавания. Такие системы фиксируют не только оценки, но и уровень вовлечённости, мотивацию, трудности с конкретными темами и предпочтения в форматах подачи материала.

Например, современные платформы автоматически определяют проблемные разделы и мгновенно предлагают дополнительные задания, интерактивные симуляции или тесты. Это особенно востребовано в условиях массового дистанционного обучения.

В головном вузе (Москва) персонализация реализуется через адаптивные онлайн-курсы, цифровые тренажёры и системы интеллектуальной обратной связи. В рамках программы цифровой трансформации, запущенной в 2023 году, внедрены инструменты предиктивной аналитики, которые заранее прогнозируют риски снижения успеваемости и выдают студентам персональные рекомендации [1].

Финансовый университет при Правительстве РФ (Москва) остаётся одним из лидеров цифровизации российского образования. Вуз реализует федеральные проекты в сфере EdTech, развивает собственные онлайн-платформы и Центр компетенций по образовательной аналитике. Благодаря постоянному мониторингу активности студентов и внутренним аналитическим системам университет непрерывно повышает качество обучения [2].

Полученные на уровне головного вуза решения активно транслируются в филиалы, где ведётся работа по их адаптации к локальным условиям.

В филиалах Финансового университета, в частности в Пензенском филиале (г. Пенза), также ведётся системная работа по цифровизации учебного процесса. Здесь активно используется система дистанционного обучения Moodle, а также внутренние базы академических данных, которые позволяют отслеживать посещаемость, динамику выполнения заданий и результаты по дисциплинам. Сервис Google Classroom успешно применяется для организации дистанционного практико-ориентированного обучения математике, что даёт возможность быстро раздавать и проверять практические задания, вести мониторинг прогресса в реальном времени и реализовывать индивидуальный подход [3].

Важное место в подготовке будущих учителей математики занимают системы компьютерной алгебры GeoGebra и Mathcad: студенты учатся решать задачи, проверять работы учеников, создавать дидактические материалы и визуализировать математические объекты [4].

Анализ цифровых следов помогает вовремя выявлять студентов, нуждающихся в поддержке, и талантливых ребят, готовых к ускоренным программам. Преподаватели могут оперативно назначать консультации, а администрация получает объективные дашборды для управления качеством.

В ближайшее время в Пензенском филиале Финансового университета будет открыта специализированная VR-комната для симуляции профессиональных кейсов – от финансовых процессов до сложных экономических моделей. Данные из виртуальной среды будут сразу поступать в систему

аналитики, обеспечивая ещё более точную персонализацию рекомендаций и укрепляя цифровую инфраструктуру филиала.

Основные источники данных для аналитики – результаты всех видов аттестаций, логи LMS-систем, статистика прохождения электронных курсов, время выполнения заданий, частота общения с преподавателем и характер ошибок в тестах. На их основе формируется многомерный профиль учебного поведения студента. Это даёт три уровня персонализации: индивидуальный (для каждого обучающегося), преподавательский (анализ группы) и управленческий (стратегические решения на уровне факультета и вуза).

Дополнительным ценным источником остаются опросы через Google Forms, которые регулярно проводят и преподаватели, и сами студенты. Они собирают обратную связь по пониманию материала, удовлетворённости курсом, сложности заданий и предпочтениям в форматах обучения. Интеграция этих данных в общую аналитическую систему значительно повышает гибкость образовательного процесса. По данным TAdviser, в 2024 году объём российского рынка онлайн-образования превысил 100 млрд рублей, а доля образовательных организаций, внедривших системы аналитики учебных данных, выросла более чем на 60% по сравнению с 2021 годом [5].

В целом цифровые образовательные технологии в России развиваются стремительно: адаптивный контент, предиктивная аналитика, виртуальные лаборатории и системы реального мониторинга активности уже стали повседневной реальностью. Благодаря им вузы оперативно подстраиваются под новые запросы рынка труда и создают полноценную цифровую образовательную среду.

Цифровизация давно перестала быть «модным трендом» – она превратилась в обязательное условие конкурентоспособности. Государственные вузы, и в первую очередь Финансовый университет при Правительстве РФ с его филиалами, занимают в этом процессе лидирующие позиции: интегрируют аналитические модули в существующие LMS, разворачивают удобные дашборды для преподавателей и активно внедряют ИИ для автоматической адаптации учебных программ.

Дополнительным вызовом остаётся вопрос защиты персональных данных студентов. В условиях активного сбора, хранения и обработки информации важно соблюдать принципы этичности и правовой корректности. Использование обезличенных данных, шифрование и локальные серверные решения становятся ключевыми мерами обеспечения цифровой безопасности.

Не менее значимым является аспект корректной интерпретации аналитических результатов: при недостаточном понимании контекста существует риск ошибочных выводов и неэффективных педагогических решений. Но для успешного внедрения персонализированных моделей обучения необходимо провести аудит цифровой инфраструктуры вуза, оценить готовность LMS и образовательных платформ, а также запустить пилотные проекты по аналитике на отдельных дисциплинах.

Важно обучить преподавателей работе с инструментами анализа и визуализации данных, разработать локальные регламенты по управлению учебными данными и организовать регулярный мониторинг эффективности персонализированных подходов с публикацией открытых отчётов для улучшения качества обучения.

Таким образом, образовательная аналитика стала ключевым драйвером модернизации высшего образования в России. Она объединяет технологии, педагогику и управление, делая обучение гибким и по-настоящему персонализированным. Финансовый университет при Правительстве РФ и его филиалы – яркий пример системного внедрения таких решений, направленных на рост качества и индивидуализацию учебных траекторий.

Список литературы

1. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Доклад «Цифровая трансформация: ожидания и реалии». – М., 2024.
2. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Отчёт о самообследовании за 2024 год. – М., 2024. – 128 с.
3. Глебова М.В. Использование возможностей сервиса Google Classroom для организации дистанционного практико-ориентированного обучения математике / М.В. Глебова, И.М. Хрянина // Цифровизация образования: вызовы современности: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Чебоксары, 13 ноября 2020 года). – Чебоксары: Среда, 2020. – С. 189–192. – EDN MWKKLJ.
4. Глебова М.В. Роль и место вычислительной практики в формировании математической цифровой компетентности будущих учителей математики / М.В. Глебова, Н.Н. Яремко // Математика и математическое образование: проблемы, технологии, перспективы: материалы 42-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (Смоленск, 12–14 октября 2023 года). – Смоленск: Смоленский государственный университет, 2023. – С. 146–149. – EDN WRXYMU.
5. Онлайн-образование в России: статистика и аналитика рынка. – М., 2024.
6. Глебова М.В. Использование современных информационных технологий при выполнении домашнего задания по дисциплине «Линейная алгебра» / М.В. Глебова, Э.Я. Юмаева // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: сборник статей по материалам XVI национальной заочной научно-практической конференции (с международным участием) «Артемовские чтения» (Пенза, 21–22 апреля 2020 года) / под общ. ред. М.А. Родионова. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2020. – С. 70–73. – EDN IDEBCF.

Краснова Светлана Геннадьевна
воспитатель

Владимирова Виола Владимировна
воспитатель

Софронова Екатерина Александровна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №125 «Дубок» ОВ с приоритетным осуществлением
деятельности по познавательнo-речевому развитию детей»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ СОСТАВЛЕНИЕ РАССКАЗА ПО КАРТИНЕ «ОСЕНЬ» ЧУВАШСКОГО ХУДОЖНИКА ДАНИЛОВА А.В. С ПРИМЕНЕНИЕМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ И ТЕХНОЛОГИИ Т.А. СИДОРЧУК «ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ» (ЧУВАШСКОЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО)

Аннотация: фГОС нацеливает на создание благоприятных условий для развития речи дошкольников: обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества [1]. В настоящее время развитие речи детей дошкольного возраста рассматривается не только как основа развития у них навыков связно высказывать свои мысли, но и умение построить диалог, составить рассказ на заданную или интересную для ребенка тему. Для успешного освоения программы детского сада, на пороге школы, у ребенка должны быть сформированы навыки связного рассказывания, умение строить диалог и высказывать свои мысли. Для эффективного развития речи у детей в своей работе мы используем технологию Т.А. Сидорчук. Эта технология помогает педагогу в обучении детей дошкольного возраста творческому рассказыванию.

Ключевые слова: развитие речи, ТРИЗ-технология.

Данная технология подразумевает собой обучение двум типам рассказывания по картине.

1. Описательные рассказы об объектах и их смысловых взаимосвязях.

2. Творческое рассказывание по картине (т.е. фантазирование).

В основе данной технологии лежит игра – фантазия не только с изображенным на картине объектом, но и с целой картиной.

Новизна этой методики заключается в том, что при использовании методов обучения рассказыванию по картине появляется гарантированный результат. У детей формируется умение составлять творческий рассказ по картине на фоне устойчивого интереса.

Составление рассказа по картине помогает продолжить работу над лексическим материалом. Новые слова уточняются, запоминаются уже не путём механического запоминания, а в процессе активного использования их в речи, в разных грамматических формах и связях. Обучение творческому рассказыванию помогает развитию воображения детей, умения предвидеть развитие сюжета действия персонажей, даёт возможность составления коротких рассказов первоначально по отдельным фрагментам, что облегчает детям последующее составление связного рассказа по всей картине. Эта технология обучения творческому рассказыванию проста, доступна. Если проводить работу в системе, то можно добиться хороших результатов в развитии связной речи, высших психических функций.

Методика состоит из нескольких этапов [2].

1. Рассматривание картины «Осень» на мольберте чувашского художника Данилова Анатолия Васильевича. В гости приходит волшебник «Я вижу». И приносит с собой волшебную трубу. Через волшебную трубу на картине можно увидеть отдельные предметы. Нужно посмотреть в трубу, найти только один предмет, назвать его. Находку нужно выкладывать на мольберте.

Игра «Подзорная труба». Труба передаётся от одного ребёнка к другому. Ребенок находит один предмет и называет его. Воспитатель фиксирует предмет на мольберте, после ребёнка передаёт трубу другому ребёнку. Педагог напоминает быть внимательными, слушать друг друга и не повторяться.

Игра «Ищу друзей».

Разобрали картину на отдельные предметы. А теперь пора соединить их в единое целое. А в этом нам помогает волшебник «Соедини».

Как же он это делает? Соединяю две картиночки, связанные между собой.

Появление других волшебников. Вхождение в картину.

Они появляются друг за другом на экране под волшебную музыку. Появляется волшебник «Я слышу». Этот волшебник оживляет картину. Картина ожила, и в ней много звуков. Дети рассказывают, какие звуки они слышат в картине.

Появляется на экране ещё один волшебник под волшебную музыку «Я ощущаю лицом и руками». Картину можно не только услышать, но и мысленно потрогать руками. Что можно потрогать в картине? Что вы почувствовали? Дети отвечают.

Под волшебную музыку появляется следующий волшебник. Его зовут «Отставай-забегай». С ним мы можем представить, что было раньше, а что будет потом. Предлагаю подумать, представить и рассказать, что было до, а что будет после? Дети рассказывают.

Появляется следующий волшебник «Я составляю рассказ» предлагает составить рассказ по картине. Дети по одному выходят и составляют рассказ по картине.

Волшебники хвалят. Но им пора возвращаться в своё волшебное царство. Ребята благодарят волшебников за то, что они пришли к ним в гости, играли с ними и прощаются. Волшебники уходят так же под волшебный звук.

И мы надеемся, что вся наша работа поможет детям социализироваться в современном обществе. Результат работы с детьми.

В самом начале детям было сложно составлять рассказы по картине.

Рассказ детей был из 2–3 предложений, очень быстро заканчивались слова и казалось, что рассказывать больше не о чем, но волшебники научили составлять интересные рассказы. С помощью волшебников дети поняли, что любой предмет на картине имеет запах, вкус, его можно потрогать и рассказать об этом. А ещё каждый предмет или объект умеет путешествовать во времени. И можно придумать, что происходило с ним до того, как он попал в картину и, что будет происходить потом. Дети очень рады, что познакомились с этими волшебниками и подзорной трубой, потому что составлять рассказы по картине стало намного легче.

Работа с педагогами и родителями.

Параллельно проводим онлайн-консультации, мастер-классы с родителями, педагогами.

С родителями и с педагогами провели консультации на темы: «Картинка без запинки», «Роль методики «Картинка без запинки» в развитии речи детей ДОУ», «Учимся составлять связный рассказ по методике «Картинка без запинки», «Технология ТРИЗ, как средство развития речевой творческой деятельности детей ДОУ», «Волшебник Дели давай», «Знакомство с волшебниками: «Я слышу», «Я ощущаю лицом и руками», «Я ощущаю запахи», «Отставай-забегай».

Провели мастер-класс с родителями и педагогами на темы: «Волшебник Дели-давай и подзорная труба», «Изготовим волшебника Дели – давай своими руками», «Сделаем подзорную трубу», «Рассказ по картине Данилова А.В. «Осень», «Игра с подзорной трубой: перечисли объекты на картине».

Родители были в восторге от этой методики и решили в дальнейшем совместно с воспитателем работать и развивать речь ребёнка.

В процессе мастер-класса педагоги обучились конкретным навыкам в работе с детьми по составлению рассказа по картине.

Проводя такие мастер-классы, консультации с педагогами:

- повышается педагогическое мастерство воспитателей;
- повышается творческий потенциал и уровень методической готовности к инновационной деятельности;
- накапливается научно-практический материал, методы, приёмы и технологии для развития речи и способностей детей дошкольного возраста.

Думаем, что эти методы и приемы обучения дошкольников творческому рассказыванию по картине пригодятся педагогам в работе. Данная работа сложна для детей и педагогов, а значит, требует от нас творческого подхода в преподнесении материала.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 года №1155.
2. Сидорчук Т.А. Технология развития связной речи дошкольников: методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. – 2004.
3. Сидорчук Т.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине: пособие для педагогов дет. дошкол. учреждений / Т.А. Сидорчук, А.Б. Кузнецова.
4. Сидорчук Т.А. Методы формирования навыков мышления, воображения и речи дошкольников / Т.А. Сидорчук.
5. Сидорчук Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, Э.Э. Байрамова.

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕНЬ ЕДИНОГО ТЕКСТА»

Аннотация: статья посвящена вопросам объекта исследования и предмета исследования. Акцентируется внимание на развитии у школьников познавательного интереса, самостоятельности, культуры учебного труда посредством такого вида работы.

Ключевые слова: исследование, новые технологии, методы обучения, познавательный интерес школьника, метапредметная среда, технология «День единого текста».

Мир вокруг нас стремительно меняется. Новые технологии и методы обучения, изменения в государственной политике в сфере образования, новые запросы и потребности детей и родителей – всё это требует от педагогов постоянного самосовершенствования.

Учитель, который не учится сам, не может учить других. Что означает слово «исследование»?

Этимология слова «исследование» обозначает извлечь нечто из «следа», то есть восстановить некий порядок вещей по косвенным признакам, случайным предметам.

Это работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, установления закономерностей, научных обобщений и обоснований.

Что такое «объект исследования», «предмет исследования»?

Такой вид работы позволяет развивать у школьников познавательный интерес, самостоятельность, культуру учебного труда.

В современном мире важно не просто прочитать текст, а понять, проанализировать и применить его в разных ситуациях. Именно эти навыки – основа функциональной грамотности, заложенная в федеральных государственных образовательных стандартах и оцениваемая в международных исследованиях.

В чем уникальность технологии «День единого текста»? Это инновационная образовательная технология, разработанная в Ярославской области. Она позволяет:

- объединить усилия педагогов-предметников вокруг работы с одним текстом;
- показать ученикам многогранность и практическую ценность текстовой информации;
- создать в школе единую метапредметную среду, где чтение становится инструментом для открытий на всех уроках.

«День единого текста» – это технология работы с одним и тем же текстом на нескольких уроках разных учебных предметов в течение одного дня.

Для учеников – это возможность развить критическое мышление, научиться аргументировать свою позицию, работать с информацией и создавать собственные осмысленные тексты.

Для педагогов – это реальный шанс выйти за рамки своего предмета, по-новому взглянуть на образовательный процесс и стать частью сильной профессиональной команды.

«Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции» (В.А. Сухомлинский).

Значение письма в истории развития цивилизации трудно переоценить. В языке, как в зеркале, отражен весь мир, вся наша жизнь.

И, читая написанные или напечатанные тексты, мы как бы садимся в машину времени и можем перенестись и в недавние времена, и в далекое прошлое, и даже в будущее.

Учителя русского языка и литературы МБОУ «Гимназия №1» участвуют в различных проектах, один из них – «Объединяющая сила русского слова».

Для гимназии – это эффективный инструмент для повышения качества образования и демонстрации инновационного подхода.

Учителя также приняли участие в акции «День единого текста», это мероприятие, организованное с целью повышения функциональной грамотности и интереса школьников к обучению, объединило учеников и педагогов с целью повышения функциональной грамотности и интереса школьников к тем или иным аспектам нашей жизни. Уникальность акции заключалась в метапредметном подходе; один текст становится основой для разных уроков: русского языка, литературы, истории, математики, биологии. Участниками мероприятия стали 7, 8, 9, 10 классы, которые на разных уроках погрузились в работу с единым текстовым материалом.

Привожу отзывы некоторых ребят об этой акции.

Милена:

«Самым трудным для меня было отличить исторические факты о слове «спасибо» от легенд и народных версий, эта работа навела меня на мысли о том, как простое, повседневное слово может иметь такую глубокую историю, духовный смысл («Спаси Бог», «благо дарю») и даже научное

обоснование. Интересно, что благодарность – это не только эмоция, но и социальный механизм, который может быть основой для целой экономической системы (благотворительные магазины). Особенно интересной была информация о благотворительном магазине «Спасибо» в России: я не знала, что он работает по такой схеме (90% вещей – нуждающимся, 10% – на продажу для самоокупаемости)».

Маша:

«Самым трудным для меня было понять, что привычное «спасибо» когда-то было искренней молитвой «Спаси Бог».

Работа с текстом в ходе урока навела меня на мысль, как язык хранит историю в, казалось бы, простых словах. Мы говорим «спасибо» автоматически, но, если вдуматься, это слово несёт огромное значение – пожелание добра и спасения. Было ли что-то новое, когда я работала с текстом? Да. Для меня стало открытием прямое значение слова – «Спаси Бог». Также я по-новому увидела, что у благодарности есть оттенки, например, слово: «благодарю».

Вадим:

«Самым сложным для меня в работе было найти проблемы, над которыми стоит задуматься.

Эта работа вывела меня на мысли, что нужно быть благодарным даже в трудных ситуациях.

Я узнал, что с каждым годом всё больше стран присоединяются к празднованию национального дня благодарения».

После мероприятия учителя русского языка и литературы поделились впечатлениями:

«На Дне единого текста в стенах гимназии я со своими восьмиклассниками говорила о Международном дне спасибо, который отмечается 11 января. Мы в очередной раз убедились, как ВАЖНО быть отзывчивым, добрым и вежливым. Восьмиклассники пришли к единому решению: безусловно, слово «спасибо» обладает магическими свойствами, оно может успокоить и согреть своей теплотой. С удовольствием проведём День единого текста! И не раз!» (учитель русского языка и литературы Мешкова Т.В.)

«Дети и педагог – это 2 ключа, которые подходят к сложному замку. Замок можно открыть, если и ученик, и учитель будут благодарными по отношению друг к другу» (учитель русского языка и литературы Лышова Е.В.)

Такой формат помогает расширить кругозор, развить критическое мышление и заинтересовать ребят важными страницами российской науки.

День единого текста ещё раз показал, как слово может объединять разные предметы, темы и поколения, открывая новые горизонты знаний.

Список литературы

1. Киселева Н.В. Смысловое чтение. День единого текста: подходы к разработке, организации и проведению: учебно-методическое пособие / Н.В. Киселева. – 2018.
2. Киселева Н.В. Алгоритм подготовки Дня единого текста / Н.В. Киселева. – 2020.
3. Киселева Н.В. День единого текста как способ организации взаимодействия учебных предметов / Н.В. Киселева. – 2019.
4. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю.Н. Гостева, М.И. Кузнецова, Л.А. Рябинина [и др.]. – 2019.

Озерский Сергей Владимирович

канд. физ.-мат. наук, доцент

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

ОБЗОР ПРОГРАММНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ВИРТУАЛИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в обзоре представлен анализ программных платформ для виртуализации лабораторных работ, актуальных для российского высшего образования в сфере ИТ и информатики. Рассматривается широкий спектр решений: от глобальных коммерческих стандартов (MATLAB/Simulink, LabVIEW, Multisim, VMware) до бесплатных и open-source альтернатив (QEMU, VirtualBox, LTspice). Особое внимание уделяется факторам выбора, включающим функциональность, стоимость лицензирования, требования к инфраструктуре и доступность технической поддержки. Отмечается доминирование зарубежных продуктов при ограниченном наличии полноценных российских аналогов, что повышает значимость open-source решений в условиях финансовых и регуляторных ограничений. Делается вывод о целесообразности формирования сбалансированного портфеля инструментов, сочетающего коммерческие и бесплатные платформы для эффективного и экономически оправданного внедрения виртуальных лабораторий.

Ключевые слова: виртуальные лаборатории, программные платформы, виртуализация, имитационное моделирование, российское образование, информационные технологии, импортозамещение, системы управления обучением, LMS, электронные образовательные ресурсы.

Выбор подходящей программной платформы является краеугольным камнем успешного внедрения виртуальных лабораторий. Для дисциплин «Информационные технологии» и «Информатика» существует широкий спектр инструментов, каждый из которых обладает своими уникальными характеристиками, преимуществами и недостатками. Анализ предоставленных материалов показывает, что на российском рынке доминируют глобальные коммерческие решения, в то время как полнофункциональные российские аналоги в некоторых нишах пока отсутствуют. Тем не менее, существует ряд open-source и бесплатных альтернатив, которые представляют особый интерес для вузов с ограниченными финансовыми ресурсами. При выборе платформы необходимо учитывать не только ее функциональные возможности, но и стоимость лицензирования, требования к аппаратному обеспечению, доступность технической поддержки и наличие образовательного контента.

Глобальные лидеры рынка, такие как MATLAB/Simulink, Proteus, Multisim, LTspice и LabVIEW, давно стали де-факто стандартом в мировой научно-технической и образовательной среде. Эти системы предоставляют мощные инструменты для математического моделирования, анализа данных, симуляции сложных систем и проектирования электронных схем. MATLAB/Simulink, например, является универсальным инструментом, который используется для решения широкого круга задач, от анализа сигналов до симуляции динамических систем и машинного обучения. Его преимущество заключается в огромной экосистеме блоков, готовых алгоритмов и возможностях для дальнейшей разработки. Особое внимание уделяется технологиям создания лабораторий с помощью сред визуального моделирования: Matlab-Simulink, LabView, OpenModelica, MapleSim, System Developer, AnyDynamics, SimInTech [1]. Proteus и Multisim предназначены для проектирования и тестирования электронных схем, позволяя студентам моделировать работу микроконтроллеров, печатных плат и других компонентов еще до их физической сборки. LTspice – это еще одна популярная система для моделирования аналоговых и цифровых схем, известная своей скоростью и точностью. LabVIEW, в свою очередь, ориентирован на автоматизацию измерений и управления, что делает его незаменимым для лабораторных работ в области измерительной техники и промышленной автоматизации.

Доступ к этим платформам в российских вузах во многом зависит от политики правительства в отношении западного программного обеспечения, наличия финансирования и условий лицензионных соглашений. Лицензии на такие мощные системы могут быть чрезвычайно дорогими, что делает их внедрение в массовом порядке экономически нецелесообразным для многих учебных заведений. В то же время, использование этих стандартов на протяжении всего обучения обеспечивает выпускникам безупречную преемственность с мировыми практиками и повышает их конкурентоспособность на рынке труда. Российские аналоги таких систем, представленные в источниках, в основном сосредоточены в смежных областях. Например, упоминается «Электронный практикум по информатике», однако судя по описанию, это скорее учебное пособие, а не полноценная симуляционная платформа. Это указывает на потенциальное поле для разработки собственных российских решений или адаптации зарубежных аналогов под нужды отечественного образования. Проекты вроде японской VR-школы «Юси Кокусай» демонстрируют потенциал виртуальных классов, где ученики из разных стран учатся вместе. В России аналоги развиваются на платформах «Сферум», Max [2].

Помимо многоцелевых систем моделирования, в сфере IT и информатики критически важны программы эмуляторы и платформы для создания виртуальных машин. QEMU, VirtualBox и VMware являются стандартными инструментами для изучения операционных систем, сетевых протоколов, безопасности и администрирования серверов. Они позволяют создавать изолированные среды для проведения экспериментов без риска повредить основную систему или сеть. Например, студент может установить на одной виртуальной машине одну операционную систему, а на другой – другую, и исследовать взаимодействие между ними. Это абсолютно безопасный и гибкий подход к изучению сложных тем, таких как сетевая архитектура, файрволы и веб-серверы. Доступность таких инструментов варьируется: VirtualBox и QEMU являются бесплатными и open-source, что делает их особенно привлекательными для российских вузов. VMware предлагает как бесплатные, так и коммерческие версии, предоставляя разные уровни функциональности.

Для организации учебного процесса и управления доступом к различным симуляторам часто используются образовательные порталы и системы управления обучением (LMS), такие как Moodle, Canvas или Blackboard. Эти платформы позволяют преподавателям создавать учебные курсы, размещать материалы, задавать домашние задания и контролировать выполнение лабораторных работ. Интеграция виртуальных симуляторов с LMS позволяет автоматизировать часть процесса оценки и предоставить студентам удобный и централизованный доступ ко всем необходимым ресурсам. Выбор конкретной LMS часто зависит от уже существующей инфраструктуры вуза и уровня цифровой грамотности персонала.

Помимо рассмотренных категорий, существуют и другие специализированные инструменты. Например, для изучения сетевых технологий могут использоваться платформы типа Cisco Packet

Tracer, которые позволяют моделировать работу сетевого оборудования Cisco. Для разработки и тестирования баз данных можно использовать такие инструменты, как Oracle SQL Developer или PostgreSQL. Выбор конкретного инструмента должен основываться на учебной программе, целях лабораторной работы и имеющихся ресурсах вуза.

Для российских вузов, особенно тех, что столкнулись с ограничениями на покупку западного ПО, актуальность приобретают open-source решения. Помимо QEMU и LTspice, это могут быть KiCad для проектирования печатных плат, GIMP/Inkscape для черчения схем и диаграмм, а также различные IDE (Integrated Development Environments) для программирования, такие как Eclipse или IntelliJ IDEA Community Edition. Активное использование open-source альтернатив позволяет не только снизить затраты на лицензии, но и развивать у студентов навыки работы с технологиями, которые являются основой современного открытого программного обеспечения. Это также способствует развитию внутренних компетенций по разработке и поддержке собственных образовательных инструментов.

В конечном счете, выбор платформы – это комплексное решение, которое должно учитывать множество факторов. Для вуза важно найти баланс между функциональностью, стоимостью, доступностью и требованиями к поддержке. Часто наиболее оптимальной стратегией является создание портфеля инструментов, включающего как коммерческие платформы мирового уровня для ключевых дисциплин, так и бесплатные open-source решения для широкого круга других задач. Это позволяет обеспечить высокое качество образования, не создавая непреодолимых финансовых барьеров. Решение о внедрении должно приниматься после тщательного аудита существующих ресурсов, обсуждения с преподавателями и студентами, а также проведения пилотных проектов для оценки реальной эффективности и удобства новых инструментов.

Список литературы

1. Сениченков Ю.Б. Виртуальные лаборатории: использование, разработка, стандартизация / Ю.Б. Сениченков // КИО. – 2022. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-laboratorii-ispolzovanie-razrabotka-standartizatsiya> (дата обращения: 10.12.2025). – DOI 10.32603/2071-2340-2022-3-108-132. – EDN KRGJYN
2. ИТ-тренды в образовании в новом учебном году // Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://oblcit.ru/tech/it-trendy-v-obrazovanii-v-novom-uchebnom-godu/> (дата обращения: 10.12.2025).

Сынгарева Людмила Николаевна

учитель

БОУ «Новочебоксарская ОШ для обучающихся с ОВЗ»

Минобразования Чувашии

г. Чебоксары, Чувашская Республика

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация: статья посвящена вопросу применения нейropsихологического подхода на уроках математики для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассматриваются основные принципы нейropsихологии, их связь с особенностями познавательных процессов у детей с ОВЗ, а также конкретные методики и приемы, направленные на оптимизацию обучения математики. Особое внимание уделяется созданию благоприятной образовательной среды, адаптации учебного материала и использованию коррекционно-развивающих упражнений, учитывающих индивидуальные потребности каждого ребенка. Цель работы – представить практические рекомендации для учителей, позволяющие повысить эффективность преподавания математики и способствовать успешной социализации обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: нейropsихология, математика, обучающиеся с ОВЗ, коррекционно-развивающее обучение, познавательные процессы, адаптация, индивидуализация, сенсорная интеграция, двигательная активность, мнемотехники.

Математика – предмет, требующий от ребенка развитых логических, пространственных, абстрактных и аналитических способностей. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) освоение математических понятий может представлять особую сложность из-за специфических нарушений в работе мозга, влияющих на их познавательные процессы. Именно здесь на помощь приходит нейropsихологический подход.

Нейropsихология изучает связь между мозгом и психическими функциями. Применяя ее принципы в образовании, мы можем лучше понять, как именно обучается ребенок, какие трудности он испытывает, и как можно помочь ему преодолеть эти барьеры. Для детей с ОВЗ, у которых часто наблюдаются особенности в развитии внимания, памяти, мышления, речи, пространственного восприятия, нейropsихологический подход становится не просто дополнением, а фундаментальным инструментом для построения эффективного образовательного процесса.

Цель данного материала – представить, как нейропсихологические знания могут быть интегрированы в уроки математики для обучающихся с ОВЗ, делая обучение более доступным, понятным и результативным.

Основные принципы нейропсихологического подхода на уроке математики

Нейропсихологический подход базируется на понимании того, что различные функции мозга локализованы в определенных зонах и работают во взаимодействии. Для детей с ОВЗ, у которых эти связи могут быть нарушены, важно учитывать следующие принципы:

- *принцип системности и динамической локализации*: любая психическая функция (например, понимание числа, решение задачи) является сложной системой, в которой задействовано множество мозговых структур. Нарушение в одной зоне может влиять на всю систему. Поэтому важно работать не только над конкретным навыком, но и над его нейропсихологической основой;

- *принцип учета индивидуальных особенностей*: каждый ребенок с ОВЗ уникален. Нейропсихологический подход предполагает глубокое понимание индивидуальных сильных и слабых сторон каждого ученика, его сенсорных особенностей, уровня развития различных когнитивных функций;

- *принцип опоры на сохранные функции*: важно использовать сильные стороны ребенка для компенсации трудностей. Например, если у ребенка проблемы с абстрактным мышлением, можно использовать наглядные материалы, манипулятивные объекты, двигательные игры.

- *принцип комплексности и взаимосвязи*: математические понятия тесно связаны между собой. Нейропсихологический подход помогает выстраивать обучение так, чтобы новые знания опирались на уже имеющиеся, формируя целостную картину мира;

- *принцип развития и пластичности мозга*: мозг обладает способностью к изменениям (пластичностью). Целенаправленные коррекционно-развивающие упражнения могут способствовать формированию новых нейронных связей и улучшению функционирования мозга.

Практические методики и приемы нейропсихологического подхода на уроке математики

Интеграция нейропсихологических принципов в урок математики для детей с ОВЗ требует гибкости и креативности. Вот некоторые конкретные методики и приемы.

1. Сенсорная интеграция и мультисенсорный подход.

Тактильные материалы: Использование объемных цифр, счетных палочек, геометрических фигур из разных материалов (дерево, пластик, ткань). Дети могут ощупывать их, выкладывать числа, строить фигуры.

Двигательная активность. Включение в урок элементов двигательной активности. Например, «прошагать» число, изобразить геометрическую фигуру телом, выполнять арифметические действия с помощью движений (например, сделать столько прыжков, сколько показывает число).

Визуализация и аудIALIZация. Использование ярких, контрастных изображений, схем, таблиц. Проговаривание математических правил и алгоритмов вслух, использование песен и рифмовок для запоминания.

Пример. При изучении состава числа 5, дети могут выкладывать его из счетных палочек, рисовать на песке, проговаривать «1 и 4», «2 и 3», а затем изображать это движениями (например, 2 шага вперед и 3 шага назад).

2. Развитие рабочей памяти и внимания.

Визуальные опоры. Создание карточек с основными правилами, формулами, алгоритмами. Использование схем решения задач, где каждый шаг прописан или изображен.

Поэтапное обучение. Разбиение сложных задач на мелкие, управляемые шаги. Предоставление времени для обработки информации на каждом этапе.

Игровые упражнения. Игры на развитие внимания (например, «Найди отличия» на математических картинках, «Что пропало?»), игры на развитие рабочей памяти (например, «Запомни и повтори последовательность чисел или действий»).

Пример. При решении задачи на сложение, учитель может использовать карточку с изображением предметов, которые нужно сложить, и отдельную карточку с символом «+». Ребенок сначала считает предметы в первой группе, затем во второй, а потом записывает пример.

3. Формирование логического и пространственного мышления.

Манипулятивные материалы. Использование конструкторов, пазлов, блоков Дьенеша, палочек Кюизенера для формирования представлений о числах, величинах, формах.

Задачи на классификацию и сериацию. Упражнения на группировку предметов по признакам (цвет, форма, размер), на выстраивание последовательностей (например, по возрастанию или убыванию).

Пространственные игры. Игры с кубиками, где нужно построить башню по образцу, игры на ориентирование на листе бумаги («Поставь точку в верхнем левом углу»).

Пример. Для развития пространственного мышления, учитель может предложить детям построить из кубиков фигуру, показанную на картинке, или собрать пазл с изображением геометрических фигур. Для развития логического мышления можно использовать задачи типа «Что лишнее?» или «Продолжи ряд».

4. Использование мнемотехник и ассоциаций.

Визуальные ассоциации. Создание ярких, запоминающихся образов для математических понятий. Например, цифра «8» может ассоциироваться с песочными часами, а «3» – с ушками зайчика.

Рифмы и стихи. Сочинение коротких стихов или рифмовок для запоминания правил или таблиц умножения. Например, для запоминания таблицы умножения на 2: «Дважды два – четыре, как четыре двери».

Метод «Дворца памяти». Для более старших детей можно использовать этот метод для запоминания последовательности чисел или формул, связывая их с определенными местами в воображаемом пространстве.

Пример. При изучении дробей, можно использовать ассоциацию с разрезанным яблоком или пиццей, чтобы наглядно продемонстрировать понятие части целого.

5. Адаптация учебного материала и создание благоприятной образовательной среды.

Упрощение формулировок. Использование простых, понятных слов и коротких предложений при объяснении материала. Избегание абстрактных терминов без наглядной опоры.

Индивидуальные темпы. Предоставление достаточного времени для выполнения заданий, возможность работать в своем темпе.

Позитивное подкрепление. Акцент на успехах и достижениях ребенка, похвала за старание и усилия, а не только за результат.

Сенсорная комфортность. Обеспечение спокойной, предсказуемой обстановки на уроке. Возможность для ребенка делать перерывы, использовать сенсорные игрушки, если это необходимо.

Структурирование урока. Четкое расписание урока с визуальным представлением этапов. Использование сигналов для перехода от одного вида деятельности к другому.

Пример. Вместо сложной формулировки «Вычислите произведение двух чисел», можно сказать: «Найди, сколько получится, если эти два числа умножить». Учитель может использовать визуальное расписание урока, где каждый этап (например, «Разминка», «Новая тема», «Практика», «Домашнее задание») представлен картинкой.

Роль учителя в нейropsychологическом подходе

Учитель, применяющий нейropsychологический подход, становится не просто транслятором знаний, а *фасилитатором обучения*. Его роль включает:

- *диагностика*: наблюдение за поведением и работой учеников, выявление их сильных и слабых сторон, особенностей восприятия и переработки информации.

- *планирование*: разработка индивидуальных образовательных маршрутов, подбор адекватных методик и материалов.

- *адаптация*: гибкое изменение хода урока, подстройка под потребности класса и отдельных учеников.

- *мотивация*: создание позитивной атмосферы, стимулирование интереса к предмету, поддержка уверенности в своих силах.

- *сотрудничество*: взаимодействие с родителями и специалистами (логопедом, психологом) для комплексной поддержки ребенка.

Заключение: нейropsychологический подход открывает новые возможности для эффективного обучения математике детей с ОВЗ. Интегрируя знания о работе мозга в педагогическую практику, учителя могут создавать более доступную, понятную и мотивирующую среду, способствующую не только освоению математических знаний, но и общему развитию ребенка, его уверенности в себе и успешной социализации. Применение данных принципов и методик требует от педагога постоянного самообразования, наблюдательности и готовности к экспериментам, но результаты в виде повышения учебной мотивации, улучшения когнитивных функций и, как следствие, успешности обучающихся с ОВЗ, безусловно, стоят этих усилий.

Список литературы

1. Бабина Н.В. Нейropsychологическая коррекция нарушений математических способностей у детей / Н.В. Бабина, Е.А. Зайцева.
2. Григорьева Е.В. Нейropsychологическая готовность к школе: диагностика и коррекция / Е.В. Григорьева.
3. Иванова Е.В. Нейropsychологические основы формирования математических представлений у детей с задержкой психического развития / Е.В. Иванова.
4. Козлова И.А. Нейropsychологический подход к обучению математике детей с расстройствами аутистического спектра / И.А. Козлова.
5. Макарова Е.А. Нейropsychологические аспекты обучения математике детей с трудностями в обучении / Е.А. Макарова.
6. Соколова Е.Д. Нейropsychологическая диагностика и коррекция / Е.Д. Соколова.
7. Ткачева В.В. Технологии, способствующие развитию математических способностей у детей с ОВЗ / В.В. Ткачева.
8. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: теория и практика / С.Г. Шевченко.

Темирханов Сиражитдин Амирханович
студент

Эфендиева Ясмин Мубариз кызы
студентка

Научный руководитель
Каипбекова Саида Валихановна
аспирант, ассистент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ И ТЕХНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: современное судопроизводство сталкивается с необходимостью интеграции технологий искусственного интеллекта для повышения эффективности и качества принимаемых решений. Однако этот процесс сопряжён с рядом трудностей, связанных с объективными и субъективными факторами, влияющими на внедрение ИИ в юридическую сферу. Анализ этих проблем важен для понимания препятствий, которые необходимо преодолеть для успешного использования интеллектуальных систем в правосудии.

Технические сложности проявляются в ограничениях текущих алгоритмов и программных решений, которые не всегда способны учитывать всю сложность судебных дел. Большинство ИИ-систем на сегодняшний день имеют узкую специализацию и функционируют эффективно лишь в пределах заранее определённых правил и данных. Высокая требовательность к точности решений обусловлена тем, что судебный процесс не терпит ошибок, а алгоритмические сбои, неправильная интерпретация фактов или неполные данные могут привести к несправедливым вердиктам. Поэтому разработка надёжных систем требует глубокого понимания юридических нюансов, что технически сложно реализовать.

Ключевые слова: искусственный интеллект, право, судопроизводство, судебная система, технологии.

Из статьи Каипбековой С.В. следует, что в настоящее время в мировом сообществе наблюдается огромный интерес к возможностям искусственного интеллекта (ИИ). Ввиду того, что общество достигло высокого уровня развития искусственного интеллекта, наука получила новые возможности в моделировании права в области юриспруденции. Сейчас интенсивно обсуждаются вопросы применения ИИ в юридической практике, где главным аспектом обсуждения являются представители сферы судопроизводства, которые должны соблюдать кодекс профессиональной этики, ведь главным критерием для них есть человеческие качества профессионала.

В развитии судебных систем разных стран наблюдается активное применение искусственного интеллекта для оптимизации процессов рассмотрения дел и повышения оперативности вынесения решений [1, с. 189–192].

В Китае, например, ИИ активно используется в рамках системы «Судья-искусственный интеллект», которая поддерживает оценку доказательств, анализ судебной практики и автоматизированное формирование проектов судебных решений. Эта практика демонстрирует возможность интеграции технологий на уровне подготовки материалов, что снижает нагрузку на судей и ускоряет процесс, однако вместе с тем подчёркивает необходимость тщательной проработки вопросов доверия к таким инструментам.

В США внедрение ИИ в судопроизводство чаще связано с анализом рисков при вынесении решений о мере пресечения и условно-досрочном освобождении. Системы прогнозируют вероятность рецидива, что позволяет судьям учитывать дополнительные факторы при вынесении приговоров. Такой подход показывает, что интеллектуальные технологии могут играть вспомогательную роль без замещения экспертизы человека. Опыт демонстрирует, что результативность подобных систем зависит от прозрачности алгоритмов и использования комплексов данных, что становится предметом обсуждения в правовых и этических рамках.

В Евросоюзе акцент делается на разработку систем поддержки принятия решений, в том числе программ для классификации дел и автоматического распределения задач между судьями. Здесь также ведётся работа над стандартами оценки качества и надёжности ИИ-инструментов для обеспечения соблюдения прав человека и процедурных норм. Европейские инициативы ориентированы на баланс инноваций и сохранение независимости судебной власти, что является важным примером для анализа барьеров внедрения в других странах, включая Россию.

Эти международные практики иллюстрируют, что реализация проектов с использованием ИИ в судопроизводстве требует не только технических решений, но и выработки институциональных механизмов, регулирующих применение новых технологий. Они служат исходной точкой для постановки проблемы эффективного внедрения, включая необходимость адаптации правовых, этических и организационных аспектов.

В рамках международной практики искусственный интеллект в судебных системах применяется для решения конкретных задач, таких как анализ доказательств, прогнозирование судебных решений, автоматизация документооборота и поддержка принятия решений. Например, в Китае используются системы, способные обрабатывать большие объёмы текстовой информации и выявлять релевантные факты из материалов дела.

В США ИИ-инструменты применяются для оценки рисков и вероятности рецидива, базируясь на статистических моделях и машинном обучении. В Европе создания ИИ-систем направлены на классификацию дел и распределение задач, что требует устойчивой и масштабируемой архитектуры.

Основной функционал систем искусственного интеллекта в сфере судопроизводства включает автоматическую обработку и анализ данных, распознавание текста и речи, классификацию информации, прогнозирование исходов судебных дел и генерацию проектов решений. Для реализации этих функций используются методы машинного обучения, глубинного обучения, обработки естественного языка (NLP) и аналитики больших данных. Ключевым элементом является способность системы интегрироваться с существующими базами данных, электронными реестрами и системой документооборота, что обеспечивает автоматизацию документооборота и ускорение процедур.

Технические требования к таким системам включают высокую производительность для обработки больших объемов данных в режиме реального времени, масштабируемость, чтобы справляться с ростом нагрузки, а также устойчивость к ошибкам и сбоям. Надежность систем должна быть обеспечена за счёт скрытого тестирования и регулярного обновления алгоритмов с учётом изменяющихся нормативов и прецедентов. Особое значение имеет точность обработки текстовой информации – судебные документы характеризуются сложной юридической терминологией и контекстуальными особенностями, что требует применения специализированных моделей NLP.

Для эффективной работы систем необходимо наличие развитой инфраструктуры хранения данных, сетевой безопасности и защиты от несанкционированного доступа. Интеграция ИИ в судебные процессы требует использования API и стандартов обмена данными, которые позволяют обеспечивать совместимость с разнородными судебными информационными системами. Кроме того, важной технической задачей является обеспечение прозрачности алгоритмов и возможность аудита принимаемых системой решений, что способствует выявлению и исправлению ошибок, а также предотвращению появления «чёрных ящиков» в судебном ИИ.

Автоматизация на основе ИИ должна сопровождаться внедрением механизмов контроля качества – это включает мониторинг точности распознавания данных, корректности классификации и обоснованности прогнозов. Для поддержания актуальности и повышения эффективности систем используется непрерывное обучение на новых данных, а также обратная связь от экспертов-судей.

Одним из ограничивающих факторов в техническом плане является необходимость обеспечения совместимости с разнородными судебными системами и программным обеспечением, применяемым в различных юрисдикциях. Это требует гибких архитектурных решений и стандартов, способных адаптировать системы к специфике местного законодательства и процедур.

В своей работе Лазаев В.А. ссылается на то, что судебная система Российской Федерации в вопросе применения современных технологий старается идти в ногу со временем, а потому внедрение искусственного интеллекта в судебную деятельность является одним из краеугольных камней на сегодняшний день. Основная проблема состоит в том, что сам по себе искусственный интеллект является недостаточно изученной областью знаний человека и применять его придется в пределах доступных на данном этапе развития технологий. Развитие современных технологий ИИ уже сейчас широко применяется во многих сферах человеческой деятельности. Особенно там, где большой объем рутинной монотонной работы можно автоматизировать за счёт электронных помощников и ассистентов. Очевидно, что в современной системе судопроизводства в целом и деятельности судов в частности большой объем работы заключается в совершении однообразных операций, отнимающих много времени у судей и государственных служащих аппарата суда [2, с. 389–392].

Стоит отметить, что в российской судебной системе реализованы технологические решения: Электронная подача документов – возможность направлять искивые заявления и процессуальные документы без личного посещения суда. Видео-конференц-связь – участие в заседаниях из любой точки страны. Аудио- и видеопотоколирование – достоверная фиксация хода судебного процесса. Автоматическое распределение дел – учёт специализации и нагрузки судей в судах общей юрисдикции.

Полагаем, что полный переход к «электронному судье» в обозримом будущем маловероятен. ИИ останется инструментом поддержки, а не замены человеческого правосудия, поскольку, многие правовые решения требуют этической оценки; необходимо учитывать индивидуальные обстоятельства дел; критически важна способность к эмпатии и пониманию контекста. На наш взгляд интеграция ИИ в судебную систему РФ идёт поэтапно, с акцентом на решение конкретных прикладных задач.

Приоритет отдаётся технологиям, повышающим эффективность работы судов и доступность правосудия, при сохранении ключевой роли человека в принятии судебных решений.

Список литературы

1. Каипбекова С.В. Проблемы внедрения искусственного интеллекта в сферу судопроизводства / С.В. Каипбекова // Личность, общество, государство в условиях цифровизации: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2022. – EDN LDEDHN
2. Лазаев В.А. Проблемы применения технологий искусственного интеллекта в судебной деятельности / В.А. Лазаев, А.Я. Неверов // Заметки ученого. – 2021. – №9–1. – С. 389–392. – ISSN 2713-0142. EDN YLZKNC

Терентьева Наталья Юрьевна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения»
г. Иркутск, Иркутская область

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы инноваций и инновационных технологий в образовательном процессе, виды инновационных технологий с краткой характеристикой, содержание инновационных технологий как методологии обучения. Обозначены преимущества внедрения инновационных технологий и их влияние на эффективность обучения, проблемы внедрения этих технологий в образование, связанные с технологическими, региональными особенностями, межличностными отношениями, подготовкой обучающихся и преподавателей.

Ключевые слова: система образования, инновационные технологии, учебный процесс, электронное обучение, интерактивные доски, онлайн-курсы, цифровые платформы.

В современных условиях одной из задач, стоящих перед системой образования, является повышение её эффективности за счет доступности образовательных технологий и самого процесса донесения знаний для обучающихся всех уровней подготовки. Решить эту задачу помогают современные инновационные технологии, охватывающие целую систему новаторских подходов и решений, которые при грамотном их применении позволяют адаптировать образовательный процесс к возникающим изменениям как в социальной, так и в стремительно развивающейся технологической среде.

Согласно Современному словарю иностранных слов, «инновация» означает деятельность по созданию, освоению и распространению чего-то нового для внесения в данную среду новых элементов, ведущих к изменению её состояния. В свою очередь инновационные технологии связаны с производством нового компонента, в данном случае, в системе образования [1]. Инновационные технологии в образовании призваны так организовать образовательный процесс, чтобы построить его на принципах, средствах, методах и технологиях иного уровня, качественно отличающегося от прежнего, с целью достижения образовательных эффектов, направленных на освоение знаний и развитие творческой активности в максимальном объеме, а также овладение практическими навыками и умениями на качественно новой ступени.

Для продуктивного участия в жизнедеятельности общества необходимо подготовить членов социума, способных не только самостоятельно разрабатывать свои планы действий и работ своих подчиненных субъектов, но и реализовывать эти планы путем изысканий необходимых ресурсов (материальных, трудовых, финансовых, информационных и др.). Для этого важнейшую помощь оказывают информационные технологии, умение работать с компьютерными программами независимо от уровня и масштабов поставленных задач, в том числе, в коррелирующих, но возможно малознакомых профессиональных областях.

В качестве цели внедрения инновационных технологий рассматривают формирование и развитие личности специалиста, способного за счет своей активной творческой позиции самому выстраивать свою познавательную и образовательную деятельность. В соответствии с классификацией национального проекта «Образование» к инновационным образовательным технологиям относятся разные виды обучения: развивающее, проблемное, разноуровневое, коллективное, модульное, исследовательские и проектные методы обучения; традиционная лекционно-семинарско-зачетная система, игровые, здоровьесберегающие и информационно-коммуникационные технологии [2].

Содержанием методологии инновационного обучения служат методы, механизмы, инструменты, соответствующее методу программное обеспечение и различные цифровые платформы. Благодаря этому развиваются практические навыки, критическое мышление учащихся, растет творческий потенциал и повышается качество знаний, преподносимых не скучным книжным языком, а с помощью разнообразных аудио- видео- носителей, в том числе, в игровой форме сообразно возрасту обучающихся.

Характеризуя инновационные технологии, следует их различать в зависимости от формы обучения, от интегрирования технологий в образовательный процесс данного уровня учебных заведений, от характера коммуницирования обучающихся с преподавателем.

Среди видов инновационных технологий выделяются следующие:

- цифровые и мультимедийные, используемые для воспроизводства обучающего контента и его предоставления пользователям в различной мультимедийной форме как то: графические, текстовые, анимационные, звуковые и видеоматериалы, что облегчает восприятие, понимание и запоминание совокупности предоставляемых знаний;

- электронное обучение, реализуемое благодаря достижениям научно-технического прогресса за счет применения интернета и различных электронных устройств, что позволило организовывать виртуальные классы, вебинары, онлайн-курсы, пользующиеся особой популярностью при самообразовании населения среднего и старшего возраста, например, в качестве повышения квалификации или переподготовки;

- мобильное обучение, облегчающее доступ к образовательным материалам из любой точки страны круглосуточно за счет использования мобильных устройств, что привело к появлению дистанционных рабочих мест и позволило значительной части населения не потерять и даже увеличить свою занятость, особенно, в пандемийный период [3].

Большое распространение в образовательном процессе, особенно, в системе среднего школьного образования, получили интерактивные доски, позволяющие прямо на доске во время занятий в виде схем, диаграмм, презентаций визуализировать учебную информацию, непосредственно взаимодействуя с учащимися, которые могут параллельно зарисовывать, записывать предлагаемый материал, выделяя актуальную информацию.

Хорошее влияние на мотивирование учащихся заинтересованно и активно учиться, особенно при проектировании какой-либо деятельности или объектов, оказывают игровые формы обучения в виде геймификации, когда в процессе преподавания учебного материала и оценивания его запоминания используются баллы, различные значки, уровни и другие виды соревнования.

Более глубокому изучению материала, например, в области исторического развития стран, биологических, анатомических, химических, физических и других явлений, событий, процессов, объектов, способствует использование виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), позволяющей создавать так называемые иммерсивные образовательные среды и проектировать соответствующие 3D-модели.

В характерной ситуации, когда в одном учебном коллективе встречаются, как правило, ученики разного уровня подготовки, хорошо зарекомендовали себя системы адаптивного обучения, когда с помощью искусственного интеллекта стало возможным разрабатывать индивидуальные задания и образовательные траектории. С помощью таких образовательных платформ можно создавать материалы в соответствии с текущими знаниями обучающихся и полученных ими навыками, а также анализировать их успеваемость [4].

Использование перечисленных выше технологий позволяет повысить доступность образования путем использования мобильных приложений для дистанционного обучения. Обучение с помощью онлайн-платформ помогает избежать учащимся перегрузок и стресса, изучая материал в своем темпе по персональным программам. При этом возникает более комфортный для учащегося психологический климат из-за отсутствия непосредственного общения с преподавателем, что ведет увеличению творческих, интересных, качественных работ. С другой стороны, облегчается труд преподавателя, когда с помощью автоматизации образования и цифровых платформ значительно упрощается регламентация учебного процесса, его управление и корректировка, что ведет к повышению производительности его труда и эффективности обучения в целом.

За счет внедрения инновационных технологий предположительно должен возрасти уровень мотивации к учебной деятельности. При активной поддержке преподавателя за счет систематизации постепенно усложняющихся знаний формируется более высокий уровень развития учащихся, что ведет к их успешному обучению на основе дифференцированного подхода.

Однако, несмотря на преимущества инновационных технологий с помощью активного использования электронных систем и интернета, возникают соответственные проблемы из-за ограничения доступа к цифровым технологиям, связанные с региональными особенностями как технологическими (недостаточность передающих вышек и устройств, разный уровень мощности компьютеров, в том числе, устаревших) так и топографическими (рельеф местности, огромные слабоосвоенные территории и лесные массивы и др.). Это объективно снижает доступ учащихся к цифровым технологиям и создает разрыв в их образовательной подготовке.

Кроме того, рассматривая в интернете множество обучающих курсов, следует отметить их неодинаковое качество с диапазоном от серьезных глубоких до поверхностных и даже устаревших продуктов. Также резко снижается живое общение молодежи, когда в онлайн-формате возникают, помимо обучения, разнообразны знакомства, с яркой речью, информационно насыщенные. Затем, встретившись вживую, люди зачастую не могут связать двух слов, чтобы выразить свои мысли, так как не

хватает времени на обдумывание, как в онлайн, тормозится инфообмен, человек теряется и замыкается, опять раскрываясь только в мобильном общении.

Вместе с тем, обучаясь дистанционно в учебном заведении или по своей инициативе на различных курсах, увеличиваются требования к самодисциплине, когда возникает соблазн в силу иной занятости или ленности отложить онлайн-занятия на другое время вплоть до полного бросания программы. Поэтому требуется определенные помощники в виде менторов и тьюторов, встроенных на многих платформах.

С другой стороны, появление новых технологий не всегда сопровождается своевременным обучением самих преподавателей, что опять-таки сказывается она возможностях передачи знаний с помощью инновационных средств обучаемым.

Таким образом, технологии в образовании и в других сферах деятельности не стоят на месте и, соответственно, меняют эти сферы деятельности. Учебный процесс, охваченный искусственным интеллектом, виртуальной и дополненной реальностью (AR/VR), 3D-моделированием, различными образовательными платформами и онлайн-курсами, будет и впредь активно изменяться и развиваться, что должно отразиться на качестве и эффективности образования населения страны в целом, карьерном росте специалистов всех возрастов.

Список литературы

1. Булахтина О.В. Инновационные технологии в образовании / О.В. Булахтина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2022/01/04/innovatsionnye-tehnologii-v> (дата обращения: 08.12.2025).
2. Николаева А.М. Инновационные технологии в образовании: сущность, разновидности и применение / А.М. Николаева // Молодой ученый. – 2024. – №28 (527). – С. 252–254 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/527/116610> (дата обращения: 08.12.2025). EDN DKNJPW
3. 15 инновационных методов обучения с примерами, которые вдохновят на обучение в 2025 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ahaslides.com/ru/blog/15-innovative-teaching-methods/> (дата обращения: 08.12.2025).
4. Инновации в образовании: как адаптируется рынок EdTech [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://career.hh.ru/article/innovacii-v-obrazovanii-kak-adaptiruetsya-rynok-edtech> (дата обращения: 08.12.2025).

Фисько Игорь Николаевич

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

НЕЙРОСЕТЕВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА

Аннотация: в статье представлено, как современные нейросети помогают учить английский язык разным группам людей. Приведен разбор работы нейросетей разных типов для подстраивания учебных материалов под конкретного человека. Особое внимание уделено применению нейросетей при проблемах в изучении слов, грамматики и произношения.

Ключевые слова: нейросети, технологии, персонализация, английский язык, языковой барьер, адаптивные образовательные системы.

В современной лингводидактике всё ещё остро стоит проблема языкового барьера. На сегодняшний день все еще не решены многие проблемы в обучении иностранным языкам, что приводит к уменьшению эффективности обучения. Согласимся с высказываниями о том, что «в современном мире, где глобализация стирает всевозможные границы, и коммуникация становится ключевым, важнейшим фактором успеха в жизни людей, роль лингвистического образования получает большую значимость» [1], а также «процессы глобализации способствуют формированию образовательных платформ, которые дают возможность обучаться в лучших учебных заведениях мира, слушать лекции» [2].

Рассмотрим теоретические основы применения нейросетей в обучении иностранным языкам. Персонализированное обучение нейронной сети предполагает построение динамических моделей учебного процесса, учитывающих психолингвистические характеристики учащихся. Так, А.Э. Зайцева отмечает, что «современные технологии позволяют адаптировать учебный процесс под потребности каждого учащегося, что повышает эффективность обучения и мотивацию студентов» [3]. Исследования в области когнитивной лингвистики показывают, что эффективность изучения языка зависит от соответствия методов обучения индивидуальным когнитивным стратегиям учащегося, при этом «это индивидуализированное обучение способствует более эффективному усвоению материала и поддерживает студента на его уникальном пути обучения» [4]. Модели нейронных сетей для анализа образовательной деятельности позволяют выявлять скрытые закономерности усвоения материала,

прогнозировать оптимальный порядок представления учебных единиц и определять наиболее проблемные аспекты языковой компетенции обучающегося. Как известно, «инновации помогли усовершенствовать многие сферы деятельности, а также оказали очень сильное влияние на учебную деятельность» [5]. Гибридные архитектуры, объединяющие различные типы нейронных сетей для расширенного анализа лингвистических данных, зарекомендовали себя как наиболее эффективные.

Особого внимания заслуживает проектирование многослойных сетевых архитектур, которые проводят комплексный анализ языковых компетенций. В отличие от устаревших систем и традиционных подходов, которые сосредоточены исключительно на диагностике конкретных областей языковой компетенции, современные нейронные сети предоставляют информацию о глубоких взаимосвязях между различными компонентами языкового мышления. Например, рекуррентные нейронные сети с механизмами внимания способны выявлять корреляции между фонологическими ошибками в произношении ребёнка и его грамматикой. Также отдельного внимания заслуживает применение генеративно-состязательных сетей (GAN) для автоматического создания адаптивно-индивидуализированных учебных материалов. Данный инструмент позволяет генерировать индивидуальные и уникальные лексические задания с учетом индивидуальных лексических и речевых потребностей. Например, системы, для которых студенты, испытывающие трудности с артиклями и англоязычными текстами, могут создавать задания для пресуппозиционного текста, максимально адаптированы к иерархии их профессиональных интересов и когнитивным стилям. В таких ситуациях роль генеративной сети заключается в создании учебных материалов, а дискриминационной сети – в оценке их усвоения на индивидуальном уровне. Такой синергетический эффект обеспечит не только персонализированный контент, но и, по сути, бесконечный процесс с автоматической адаптацией к динамическим языковым уровням и структуре с учётом языкового прогресса учащегося. Эмпирические данные подтверждают, что использование GAN в 32% случаев более эффективно, чем статических учебных материалов.

Прогнозирование языковых трудностей и профилактика их возникновения с помощью нейросетевых систем стали одним из достижений современных информационных систем и расширений нейронных сетей. Сверхточные нейронные сети прогнозируют и выявляют потенциальные проблемы до их проявления путём анализа больших массивов данных, касающихся учебной активности тысяч студентов. Например, определённые паттерны при усвоении словарного запаса могут служить индикаторами потенциальных проблем с построением определённых типов грамматических конструкций. Это позволяет системе вносить коррективы в процесс обучения в профилактических целях, интегрируя упражнения, направленные на формирование недостающих когнитивных стратегий. Такой подход принципиально отличает нейронные сетевые системы от традиционных методов коррекции, которые вносят изменения постфактум, когда уже возникли устойчивые ошибки. Реализация механизмов прогнозирования повышает эффективность образовательного процесса в долгосрочной перспективе, не только устраняя существующие языковые барьеры, но и предотвращая их формирование.

Приведем некоторые методы персонализации с применением нейросетей. Для адаптации обучения словарному запасу используются рекуррентные нейронные сети (RNN) с долговременной и кратковременной памятью (LSTM), которые могут отслеживать индивидуальные схемы запоминания и забывания лексических единиц. Алгоритм адаптивного формирования лексического словаря также учитывает частотность слов, семантические поля и индивидуальные ассоциативные связи учащегося. В грамматике эффективные сверхточные нейронные сети (CNN) анализируют структурные ошибки в предложениях. Система анализирует и классифицирует устойчивые грамматические схемы и генерирует целевые упражнения, направленные на отработку конкретных правил, которые вызывают наибольшие затруднения у учащихся. Для фонетики коррекция сочетает CNN и RNN для анализа спектрограмм и особенностей речи. Нейронная сеть выявляет систематические отклонения от эталонных образцов речи студентов и генерирует набор индивидуализированных фонетических упражнений для исправления выявленных отклонений.

Для проведения экспериментальной части было решено использовать нейросети, обладающие навыками диагностики индивидуальных трудностей, адаптивной генерацией учебного материала, а также встроенной системой отслеживания прогресса. В ходе проведения эксперимента было задействовано 60 учеников средней образовательной школы (2 группы по 28 и 32 человека соответственно). В группе, которая использовала нейросети для повышения эффективности усвоения учебного материала, наблюдалось значительное улучшение усвоения лексики на 17%, грамматики на 8% и фонетики на 12% по сравнению с контрольной группой, которая осваивала материал по традиционным методикам.

Применение нейросетевых технологий способствует повышению эффективности освоения программы обучения, а также открывает новые перспективы для преодоления языкового барьера, ведь «крайне важно, чтобы мы продолжали уделять приоритетное внимание языковому образованию и давали людям возможность раскрыть преобразующую силу языковых навыков» [6]. Персонализированные системы обучения, основанные на аддитивных алгоритмах, имеют значительные преимущества в сравнении с традиционными методами обучения и открывают большие перспективы для развития процесса обучения. Дальнейшие исследования в данной области будут направлены на увеличение количества обучающихся, участвующих в исследовании, для выявления более точных характеристик, а

также формирования целостной картины влияния вышеописанных инструментов на эффективность обучения.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Лингвистическое образование как ценность в контексте развития отечественного образования / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №2 (32). – С. 166–168. – EDN ODMKEC
2. Радзиховский А.А. Использование образовательных платформ при изучении иностранного языка (английского) профессиональной ориентации студентов нефилологических специальностей / А.А. Радзиховский, А.Э. Зайцева // Язык как зеркало культуры: материалы межинститутской научно-практической конференции. – Краснодар, 2023. – С. 225–229. – EDN CZSATR
3. Зайцева А.Э. Цифровая трансформация современного образовательного пространства / А.Э. Зайцева // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – №3 (30). – С. 345–349. – EDN LOSBSP
4. Зайцева А.Э. Цифровые технологии в изучении иностранных языков: путь к эффективному обучению / А.Э. Зайцева, А.А. Саркисян // Когнитивные особенности преподавания профильных дисциплин: сборник материалов очно-заочной научно-практической конференции. – Краснодар, 2024. – С. 182–187. – EDN DNIDMU
5. Донскова Л.А. Использование социальных сетей в молодежной среде / Л.А. Донскова // Современные векторы развития науки: сборник статей по материалам ежегодной научно-практической конференции преподавателей по итогам НИР за 2023 год. – Краснодар, 2024. – С. 414–416. – EDN FBDVAZ
6. Донскова Л.А. Языковые навыки в основе формирования общественных компетенций / Л.А. Донскова // Когнитивные особенности преподавания профильных дисциплин: сборник материалов очно-заочной научно-практической конференции. – Краснодар, 2024. – С. 162–167. – EDN FXTLFI
7. Дукальская И.В. Эмоциональный интеллект в обучении английскому языку: влияние на коммуникацию в классе / И.В. Дукальская // Современные проблемы педагогики и психологии. – 2025. – №8. – С. 28–34.
8. Трубников М.С. Использование нейросетей при изучении английского языка / М.С. Трубников // Академическая публикация. – 2025. – №5. – С. 441–446. EDN JFYRVJ
9. Нужда М.А. Применение нейросетей в обучении английскому языку / М.А. Нужда // Символ науки. – 2025. – №5. – С. 190–192. EDN VRLNXN
10. Кравчук А.А. Внедрение нейросетей в процесс изучения иностранных языков / А.А. Кравчук // Сборник научных трудов Иннова-Сайнс. – 2025. – №6. – С. 68–73. EDN AATPTW
11. Букин А.С. Использование нейросетей для обучения английскому языку на примере chat gpt: возможности и вызовы для современного образования / А.С. Букин // Вестник ГГТУ. – 2023. – №2. – С. 13–18.

Цянь Шуай

студент

Научный руководитель

Чэнь Шида

магистр, преподаватель

Научный руководитель

Абуева Нурбану Адильбековна

д-р полит. наук, профессор, визит-профессор

Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

г. Шаосин, Китайская Народная Республика

Университет Туран

г. Алматы, Республика Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Аннотация: в статье рассмотрены вызовы традиционной теории перевода, а также рассмотрены, переосмыслены ключевые концепции традиционной теории перевода, такие как верность оригиналу, отсутствие творчества и субъективные идеи переводчика. Предложена новая модель совместной работы человека и машины, исследуя «бессознательное творчество» ИИ и новая роль переводчика как «редактора и лица, принимающего решения».

Ключевые слова: искусственный интеллект, перевод, машинный перевод, литературный перевод, сотрудничество человека и искусственного интеллекта, роль переводчика, этика перевода, нейронный машинный перевод, постредактирование, рабочий процесс перевода, ChatGPT, глубокое творчество перевода, непереводаемость, стилистика, культурно нагруженные слова, оценка качества перевода.

Введение

Современное развитие искусственного интеллекта, особенно развитие крупных языковых моделей, привело к тому, что ИИ-перевод стал неотъемлемой частью переводческой индустрии. От

технического перевода до повседневной коммуникации ИИ демонстрирует высокую эффективность и широкие возможности. Однако литературный перевод, как особая форма переводческой деятельности, не ограничивается простым преобразованием языковых знаков – он требует передачи авторского стиля, эмоциональной окраски, культурной глубины и художественной идеи текста, что делает применение ИИ в этой сфере особенно сложным.

Традиционные теории перевода, сформировавшиеся на основе человеческого лингвистического опыта и художественного мышления, рассматривают «верность» оригиналу как основополагающий принцип, «креативность» как необходимое качество переводчика и «субъективность переводчика» как важный фактор формирования переводческого текста. Однако появление ИИ, который работает на основе алгоритмов и данных, вызывает вопросы о применимости этих концепций в новой технологической среде: Может ли ИИ достичь «верности» не только в смысле, но и в художественном измерении? Как соотносить «креативность» ИИ, основанную на статистическом анализе, с человеческой творческой интуицией? И как изменяется роль переводчика при участии ИИ в процессе перевода?

Статья направлена на анализ этих вопросов, выявление ключевых вызовов применения ИИ в литературном переводе и предложение путей реконструкции традиционных концепций и моделей перевода. Это не только имеет теоретическое значение для развития переводческой науки, но и практическое значение для оптимизации процесса литературного перевода в эпоху ИИ.

1. Ключевые вызовы применения ИИ-перевода в литературном переводе.

1.1 Трудности передачи художественной выразительности и авторского стиля.

Литературные тексты, особенно поэзия, проза и драматургия, характеризуются уникальной художественной выразительностью: метафоры, гиперболы, олицетворения и другие фигуры речи, а также специфический ритм, интонация и авторский стиль. Эти элементы не являются просто языковыми конструкциями, а являются средством выражения авторского мировоззрения и эмоционального состояния, а также ключевым фактором формирования художественного эффекта.

ИИ-перевод основан на анализе больших массивов языковых данных и выявлении статистических закономерностей. Он может эффективно переводить денотационные значения слов и грамматические структуры, но сталкивается с трудностями при понимании и передаче коннотативных значений и художественных особенностей. Например, в древней китайской поэзии Ли Бай «Подними голову, чтобы посмотреть на яркую луну, опусти голову, чтобы подумать о родном городе» лунь не только является астрономическим объектом, но и символизирует тоску по родине, спокойствие ночи и глубокое чувство автора. ИИ может перевести буквальный смысл строк, но трудно передать эту глубокую символическую и эмоциональную окраску. Аналогично, стиль Ф.М. Достоевского – его сложные предложения, интенсивные внутренние монологи и глубокое психологическое изображение – трудно воспроизвести с помощью ИИ, так как это требует понимания авторского мировоззрения и психологических особенностей персонажей, а не только языковых правил.

1.2 Проблемы передачи культурной коннотации и преодоления языковых барьеров.

Литературный текст всегда является продуктом определенной культуры, он несет в себе культурные коды, традиции, обычаи и ценностные ориентиры народа. Передача этих культурных элементов в переводе – одна из самых сложных задач, так как они часто не имеют прямых эквивалентов в других языках и культурах.

ИИ-перевод, даже если он оснащен многоязычными базами данных и культурной информацией, сталкивается с трудностями при интерпретации и адаптации культурных коннотативных значений. Например, в российской литературе «бабочка» (напр., в произведениях А.С. Пушкина) часто символизирует любовь, красоту и нежность, а в некоторых других культурах это может иметь другие значения или не иметь символического смысла вовсе. ИИ, основываясь на предварительно обученных данных, может не учесть эти специфические культурные различия, что приводит к потере смысла или искажению в переводе. Кроме того, многие культурные концепты, такие как «дао» в конфуцианстве или «мир» в российской философии, имеют уникальную смысловую структуру, которую трудно передать с помощью языковых эквивалентов.

1.3. Вызовы традиционным концепциям перевода: верность, креативность и субъективность переводчика.

Традиционная теория перевода рассматривает «верность» как основополагающий принцип – перевод должен соответствовать оригиналу в смысле, структуре и художественном эффекте. Однако ИИ-перевод, основанный на алгоритмах и статистических данных, часто придерживается буквальной верности, игнорируя художественную целостность и эмоциональную передачу. Это вызовет вопрос: Что такое «верность» в эпоху ИИ? Может ли буквальная передача смысла считаться полной верностью в литературном переводе?

Кроме того, традиционная теория считает, что перевод – это творческий процесс, а переводчик – творческий субъект, который через собственное понимание и интерпретацию оригинала создает новый художественный продукт. Однако ИИ-перевод является результатом работы алгоритмов, он не имеет сознания, интуиции и творческого мышления. Это приводит к спорам о природе «креативности» в переводе: Может ли результат работы ИИ считаться творческим? Как соотносить «креативность» ИИ с человеческим творчеством и фантазией?

Наконец, традиционная теория подчеркивает важность субъективности переводчика – личные опыт, мировоззрение, культурный фон и художественные предпочтения переводчика влияют на выбор переводческих стратегий и формирование переводческого текста. Однако при применении ИИ роль субъективности переводчика сокращается, так как ИИ предлагает готовые переводческие варианты на основе данных. Это вызовет вопрос о будущей роли переводчика: Существует ли необходимость в субъективности переводчика в эпоху ИИ? Как изменяется роль переводчика при сотрудничестве с ИИ?

Список литературы

1. Беляева Л.В. Сетевые ресурсы в технологии перевода / Л.В. Беляева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2016. – №4.
2. Прохорова А.А. Особенности обучения многоязычных преподавателей эпохи цифровизации / А.А. Прохорова, В.К. Безукладников, А.И. Чететкина // Язык и культура. – 2021. – №56. – DOI 10.17223/19996195/56/14. – EDN RCGOIF
3. Дэн Цзюньтао, Лю Вань. Строительство ресурсов переводческого образования в эпоху AIGC: трансформация, вызовы и решения // Пекинский переводчик. – 2024. – №2.
4. Сы Сяо, Чжоу Цзинь. Анализ и разработка стратегий кросс-лингвистического поиска в многоязычных совместных базах данных «Один пояс, один путь» // Работа с книгами и информационными услугами. – 2021. – №3.
5. Лотман Ю.М. Культура и экспрессия / Ю.М. Лотман. – М.: Изд-во МГУ, 2018.
6. Костомаров В.Н. Теория перевода / В.Н. Костомаров. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2020.

Шатохина Ирина Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

DOI 10.31483/r-152654

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье представлены подходы к раскрытию основной цели обучения иностранному языку в общеобразовательной школе – формированию и развитию у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции. Анализируются точки зрения исследователей на содержание данного понятия и его комплексной структуры, состоящей из таких компонентов, как речевой, языковой, социокультурный, учебно-познавательный и компенсаторный.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, компетентностный подход, иноязычное образование, компоненты иноязычной коммуникативной компетентности.

Впервые понятие «компетенция» было использовано в середине XX в. в сфере коммерческой деятельности и управления, где под ним понимался набор знаний, навыков и опыта, необходимых для успешного выполнения работы в определенной области. Несколькими позже это понятие получило развитие и нашло широкое применение в области образования. Новое понятие постоянно подвергалось переосмыслению. Одно из основных направлений критики гласило, что термин, изначально предусматривавший автоматизацию практических навыков в рамках бихевиористского подхода, игнорировал субъектную сторону и активную роль учащегося в обучении и будущей деятельности. Росло число исследователей, выступавших за разграничение двух понятий — компетентности и компетенций (competence and competencies). В содержании научных работ А.В. Болотова, Н.Ф. Ефремова, В.Г. Зарубина, А. Штофа и некоторых других «компетентность» стала рассматриваться как личностная категория, а «компетенции» переформатировались в единицы учебной программы, освоение которых способствует достижению компетентности [5; 9].

Считается, что термин «коммуникативная компетенция» был введен в лингвистику и лингводидактику американским социолингвистом Д. Хаймзом. Взяв за основу понятие «речевой компетенции» своего коллеги и соотечественника Н. Хомского, Д. Хаймз описал коммуникативную компетенцию как способность осуществлять речевое общение; интегративное образование, включающее в себя как лингвистические, так и социокультурные компоненты [13]. В 1980-е годы понятие «коммуникативная компетенция» стало предметом обсуждения и в отечественной научной литературе (А.Р. Арутюнов, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев и др.) [2; 3; 6].

На данный момент в научной среде не существует единого мнения относительно внутренней структуры иноязычной коммуникативной компетентности. Однако среди исследователей нет сомнений в многокомпонентности ИКК. И.Л. Бим выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетентности, раскрывающие специфику иностранного языка как учебного предмета: речевой; языковой; социокультурный; учебно-познавательный; компенсаторный [4].

В словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова под речевым компонентом подразумевается владение способами формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться ими

в процессе восприятия и генерации речи [1]. Так, во ФГОС на занятии отдается приоритет речевой деятельности учащихся, а время, выделенное на речь учителя, рекомендуется сократить. В связи с этим роль учителя сменяется с источника и транслятора знаний на роль модератора, организующего речевую практику учащихся.

Языковой компонент предполагает осведомленность о системе изучаемого языка, понимание и корректное использование языковых категорий. Данный компонент включает в себя:

- грамматическую компетенцию, которая охватывает знание о правилах построения предложений, образования форм слов и правил согласования слов в предложении;
- лексическую компетенцию, которая включает в себя знание о словах и их значениях, а также об их использовании в различных контекстах;
- фонетическую компетенцию, которая включает в себя умение произносить звуки и слова языка правильно и понимать произношение носителей языка;
- синтаксическую компетенцию, которая включает в себя знание о порядке слов в предложении, об использовании знаков препинания и других языковых конструкций.

По мнению И.Л. Бим, в содержание социокультурного компонента ИКК данного компонента входит не только набор определенных знаний, но и умение пользоваться ими в различных ситуациях иноязычного межкультурного общения, в том числе во время представления собственной страны и культуры [4]. Похожее мнение высказывает Е.Н. Соловова, характеризуя социокультурную субкомпетенцию как готовность вступить в диалог культур, открытость и способность поддерживать уважительный тон в общении с носителями другого языка [12].

В некоторых научных текстах в дополнение к социокультурной компетенции можно также встретить социалингвистическую и страноведческую. При описании социалингвистической компетенции В.В. Сафонова делает акцент на следовании ситуативным правилам использования речевых конструкций и экстралингвистических элементов, а также правильности выбора речевой тактики, стиля или типа речевого поведения [11].

По мнению С.А. Денисовой, учебно-познавательный компонент ИКК может быть разложен на следующие составляющие:

- знания природы познания и функционирования механизмов памяти и мышления;
- представления о влиянии особенностей человека на его познавательную деятельность;
- знания о методах и приемах изучения языков;
- умения целеполагания, планирования и подбора средств для достижения поставленной учебно-познавательной цели;
- умения промежуточной и итоговой оценки собственной учебно-познавательной деятельности;
- рефлексивные умения – анализ полученного опыта и его учет в дальнейшей учебно-познавательной деятельности [8].

Помимо знаний, умений и навыков, перечисленных выше, некоторые исследователи включают в данный компонент ИКК определенные личностные качества учащегося. По утверждению А. Ден, в состав учебно-познавательного компонента также входят потребность в саморазвитии и готовность к непрерывному самообразованию [7].

Последний, пятый компонент ИКК именуется компенсаторным (также можно встретить наименование «стратегический»). По описанию С.С. Куклиной, он выступает в качестве поддержки всей системы ИКК, позволяя осуществлять иноязычное общение настолько эффективно, насколько это возможно с учетом имеющихся ресурсов [10]. Компенсаторные умения позволяют учащимся ориентироваться в ряде внештатных ситуаций на разных уровнях осуществления иноязычного общения: при недостатке языковых знаний (например, отсутствии необходимой лексической единицы в активном или пассивном словаре учащегося), в случае неудачи в реализации коммуникативного намерения (не удалось донести мысль до собеседника, понять смысл прочитанного текста и т. д.), в новой, отличающейся от привычной социально-культурной обстановке (где потенциальным затруднением может стать, к примеру, неспособность корректно оценить контекстуальную информацию) или во время обучения (при отборе и использовании вспомогательных средств, осуществлении учебно-познавательных действий).

Таким образом, обучение иностранному языку в общеобразовательной школе нацелено на достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетентности, которая представляет собой многокомпонентный результат обучения и затрагивает речевые, языковые, социокультурные, учебно-познавательные и компенсаторные знания, умения и навыки. Эффективность и результативность работы по формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетентности учащегося определяется уровнем сформированности перечисленных компонентов.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с. – EDN XQRFTT
2. Арутюнов А.Р. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: конспект лекций / А.Р. Арутюнов, И.С. Костина. – М.: ИРЯП, 1992. – 147 с. – EDN ZDEECT

3. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим; под ред. А.В. Хуторского // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.
4. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – №1. – С. 19–26.
5. Болотов А.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / А.В. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 37–42.
6. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1985. – №5. – С. 54–60. EDN QMBUET
7. Ден А. Формирование учебно-познавательной компетенции при обучении чтению на иностранном языке студентов старших курсов языковых вузов (на материале корейского языка): автореф. ... канд. пед. наук / А. Ден. – СПб., 2012. – 11 с. EDN ZOLKMR
8. Денисова С.А. Содержание и структура учебно-познавательной компетенции студентов направления подготовки «Лингвистика» / С.А. Денисова // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – №11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-struktura-uchebno-poznavatelnoy-kompetentsii-studentov-napravleniya-podgotovki-lingvistika> (Дата обращения: 04.02.2025). – EDN TDQVAF
9. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография / Н. Ф. Ефремова. – Ростов н/Д.: Аркол, 2010. – 386 с. EDN XRZFPT
10. Куклина С.С. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы / С.С. Куклина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompensatornyy-komponent-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-obsheobrazovatelnoy-shkoly> (Дата обращения: 26.02.2025). EDN ZSNJXV
11. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с. EDN QWLVCР
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
13. Hymes D. (1971) On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children. In M.L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education*. New York: Basic Books. Pp. 51–66.

Якубенъ Захар Алексеевич

студент

Чуханов Матвей Григорьевич

студент

Шалимов Владислав Юрьевич

студент

Жарков Григорий Романович

студент

Научный руководитель

Врублевский Юрий Олегович

старший преподаватель

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

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в эпоху глобализации и цифровой экономики знание английского языка перестало быть просто предметом в расписании. Авторы определяют данное знание как базовую инфраструктурную компетенцию, такую же, как цифровую или финансовую грамотность. Страны и общества, которые внедряют инновационные подходы к его преподаванию, напрямую инвестируют в свою конкурентоспособность на мировой арене, обеспечивая своим гражданам доступ к лучшим исследованиям, технологиям и рынкам труда.

Ключевые слова: ландшафт ELT, инновационные методы, цифровизация, геймификация, обучение на основе исследований, иммерсивные симуляции, искусственный интеллект, виртуальная реальность, персонализация, адаптивное обучение, платформы на базе ИИ, машинное обучение, чат-боты, иммерсивные технологии, микрообучение, цифровая грамотность, навыки XXI века, гибридные подходы, цифровой разрыв, этика ИИ, конфиденциальность данных, генеративный ИИ, виртуальные тьюторы, гиперперсонализированные учебные программы, глобальное гражданство, ориентированность на учащегося.

Ландшафт преподавания английского языка (ELT) претерпел глубокие изменения в последние годы, обусловленные быстрым развитием технологий и эволюцией педагогических подходов. По мере

усиления глобализации английский язык остается языком международного общения, и педагоги все чаще обращаются к инновационным методам и цифровым инструментам для улучшения результатов обучения. Инновационные методы подразумевают творческие, нетрадиционные подходы, активно вовлекающие учащихся, такие как геймификация, обучение на основе исследований и иммерсивные симуляции, в то время как цифровизация включает интеграцию технологий, таких как искусственный интеллект (ИИ), виртуальная реальность (VR) и онлайн-платформы, в процесс преподавания. Эти элементы не только делают обучение более доступным и персонализированным, но и отвечают разнообразным нуждам обучающихся XXI века. Согласно недавним анализам, рост ИИ и иммерсивных инструментов сделает языковое образование более увлекательным и эффективным уже в 2025 году и далее. Настоящее эссе рассматривает ключевые инновационные методы и стратегии цифровизации в ELT, их преимущества, вызовы и будущие перспективы, аргументируя, что сбалансированная интеграция этих элементов может революционизировать освоение языка, сохраняя при этом человеческий аспект преподавания.

Инновационные методы в преподавании английского языка выходят за рамки механического запоминания и традиционных классных упражнений, акцентируя внимание на ориентированных на учащегося подходах, которые развивают критическое мышление и применение в реальном мире. Один из выдающихся методов – обучение на основе исследований (inquiry-based learning), где студенты изучают проблемы или темы на английском языке, развивая навыки исследования, анализа и решения проблем. Этот подход стимулирует любопытство и глубокое понимание, часто включая проектные задания, связанные с глобальными вопросами, такими как Цели устойчивого развития ООН (SDGs). Например, учащиеся могут исследовать экологическую устойчивость через дебаты или отчеты на английском, способствуя не только языковой компетенции, но и глобальному гражданству.

Геймификация представляет собой еще один инновационный прорыв, превращая уроки в интерактивные игры с элементами очков, значков и вызовов. Платформы вроде «Duolingo» иллюстрируют это, награждая прогресс в словарном запасе и грамматике, что повышает мотивацию и запоминание. В классах ELT учителя могут создавать геймифицированные активности, где студенты соревнуются в командах по созданию повествований или решению головоломок на английском, делая абстрактные концепции осязаемыми и веселыми. Этот метод особенно привлекателен для молодых обучающихся, повышая вовлеченность в эпоху, когда внимание рассеивается из-за цифровых отвлекающих факторов.

Кроме того, мультисенсорные и гибридные подходы обучения интегрируют визуальные, аудиальные и кинестетические элементы для учета разнообразных стилей обучения. Например, сочетание сторителлинга с ролевыми играми и цифровыми медиа позволяет студентам испытывать английский в контексте, улучшая понимание и беглость. Эти методы также подчеркивают мягкие навыки, такие как эмоциональный интеллект и межличностное общение, необходимые для реальных взаимодействий. Фокусируясь на самосознании и эмпатии, педагоги помогают учащимся ориентироваться в культурных нюансах английского, как в программах, поощряющих рефлекссию над личным опытом через ведение дневников или групповые обсуждения.

Цифровизация стала переломным моментом в ELT, предоставляя инструменты, которые персонализированы и расширяют обучение за пределы физических классов.

Платформы на базе ИИ лидируют, предлагая адаптивные пути обучения, анализирующие данные пользователей для подбора контента. Инструменты вроде «Knewton» и «Smart Sparrow» используют машинное обучение для корректировки уровня сложности в реальном времени, предоставляя немедленную обратную связь по произношению и грамматике. В преподавании английского чат-боты на ИИ, такие как Replika или ChatGPT, симулируют разговоры, позволяя учащимся практиковать речь без страха осуждения, тем самым развивая уверенность и беглость.

Иммерсивные технологии вроде VR и AR дальше цифровизируют ELT, создавая симулированные среды для практики языка. Платформы вроде «ImmerseMe» позволяют студентам виртуально «посещать» англоязычные страны, участвуя в сценариях вроде заказа еды или посещения встреч, что улучшает навыки аудирования и говорения через контекстную иммерсию. Микрообучение, поддерживаемое приложениями на смартфонах, доставляет уроки небольшими порциями, подходящими для занятых графиков, способствуя последовательной практике.

Оценка и обратная связь также революционизированы цифровыми инструментами. Исследования показывают, что приложения вроде «Duolingo» и «Grammarly» значительно повышают компетенцию благодаря мгновенной коррекции ошибок и персонализированным рекомендациям. В контексте ESL эти инструменты привели к измеримым улучшениям в тестах и удовлетворенности студентов. Технологии распознавания речи, интегрированные в платформы, поддерживают асинхронную практику говорения, заполняя пробел в устных навыках для дистанционных обучающихся.

Платформы, ориентированные на сообщество, такие как «HelloTalk», способствуют обучению от сверстников, где пользователи общаются с носителями языка для обмена. Эта цифровизация продвигает автономию обучающихся, позволяя им управлять прогрессом через ресурсы с самообучением и аналитику данных.

Синергия между инновационными методами и цифровизацией дает множество преимуществ. Персонализация выделяется, поскольку ИИ и инструменты на основе данных адаптируются к индивидуальным нуждам, ускоряя обучение для разнообразных групп. Вовлеченность растет благодаря геймификации и иммерсивным опытам, снижая отсев и повышая мотивацию. Доступность улучшается, особенно в удаленных или недостаточно обеспеченных регионах, где онлайн-платформы преодолевают географические барьеры.

Кроме того, эти подходы развивают навыки XXI века, такие как цифровая грамотность и критическое мышление, готовя обучающихся к миру, ориентированному на технологии. Учителя также выигрывают, поскольку ИИ помогает в планировании уроков и оценке, освобождая время для значимых взаимодействий. Эмпирические данные из недавних исследований подчеркивают эти преимущества, показывая значительные улучшения компетенции и удовлетворенности в классах с цифровым усилением.

Несмотря на перспективы, вызовы остаются. Цифровой разрыв усугубляет неравенство, поскольку не все обучающиеся имеют доступ к устройствам или надежному интернету. Чрезмерная зависимость от технологий может уменьшить человеческие взаимодействия, приводя к изоляции или снижению социальных навыков. Этические вопросы, включая конфиденциальность данных и предвзятость алгоритмов в ИИ, требуют тщательного надзора.

Технические проблемы, такие как сбои в приложениях, и необходимость подготовки учителей к цифровым инструментам создают дополнительные препятствия. Для смягчения рекомендуется гибридная модель, сочетающая цифровые и традиционные методы, с акцентом на цифровую грамотность и этичную интеграцию ИИ.

Взгляд в будущее после 2025 года предполагает более глубокую интеграцию ИИ, с продвижениями в генеративном ИИ, создающем гиперперсонализированные куррикулы и виртуальных «репетиторов». Тренды на принятие разнообразия и сотрудничество дальше обогатят цифровые платформы, создавая инклюзивные среды обучения.

В заключение, инновационные методы и цифровизация перестраивают преподавание английского языка, делая его более динамичным, инклюзивным и эффективным. Используя ИИ, VR, геймификацию и персонализированные инструменты, педагоги могут наделять обучающихся процветанием в связанном мире. Однако ключевым является чуткий баланс, чтобы использовать потенциал технологий, не теряя незаменимой ценности человеческих связей. По мере эволюции ELT эти элементы обещают будущее, где изучение языка – не просто навык, а трансформационный опыт.

Список литературы

1. Биболетова М.З. Информационно-коммуникационные средства в обучении иностранному языку: от теории к практике / М.З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 2020. – №5. – С. 12–19.
2. Буланкина Н.В. Геймификация в образовании: потенциал для преподавания английского языка / Н.В. Буланкина // Педагогика и современность. – 2022. – №3 (45). – С. 56–61.
3. Дугарцыренова В.А. Цифровая педагогика: новые роли преподавателя иностранного языка / В.А. Дугарцыренова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. №7. – С. 156–167.
4. Коряковцева Н.Ф. Инновации в обучении иностранным языкам в контексте глобализации / Н.Ф. Коряковцева // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2019. – №4. – С. 24–33.
5. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых специальностях вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2020. – 209 с.
6. Павлова Е.А. Виртуальная и дополненная реальность в языковом образовании: обзор зарубежных практик / Е.А. Павлова // Образовательные технологии и общество. – 2023. – Т. 26. №1. – С. 215–230.
7. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2022. – 182 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Андреева Надежда Николаевна

канд. пед. наук, доцент

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»

Министерства образования Чувашской Республики

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОПЫТ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье описана практика работы в рамках повышения квалификации специалистов в сфере формирования безопасного образовательного пространства. Целью диссеминации опыта является содействие развитию психолого-педагогического сопровождения в образовании и оказание помощи педагогическим, руководящим работникам в совершенствовании психолого-педагогических, коммуникативных компетенций для минимизации проявления девиаций у обучающихся в образовательной среде.

Ключевые слова: VUCA-мир, BANI-мир, управление безопасностью образовательной среды, повышение психолого-педагогических, коммуникативных компетенций педагогических и руководящих работников.

Управление безопасностью образовательной среды является одним из важных запросов настоящего времени. Актуальность этой темы обусловлена тем, что данная деятельность с каждым днём требует от педагогов и руководителей образовательных организаций всё более высоких профессиональных компетенций, связанных с готовностью и способностью эффективно общаться и взаимодействовать с современными детьми и подростками в различных педагогических ситуациях, учитывая их психологические и возрастные особенности для достижения образовательных целей.

Учёные (Warren Bennis, Burt Nanus, авторы концепции VUCA-мира (1985) и Jamais Cascio, автор концепции BANI-мира (2016) констатируют, что в настоящее время человечество живёт и функционирует в хрупком, тревожном, нелинейном, непостижимом BANI-мире, который сменил нестабильный, неопределённый, сложный, неоднозначный VUCA-мир около 2020 года [3; 9]. Этот переход был связан с такими основными событиями, как пандемия Covid-19, быстрые технологические изменения и усиление хаоса, которые сделали современный мир более непредсказуемым и эмоционально сложным. Безусловно, эти глобальные факторы, фрустрируя потребность в безопасности, защищённости и у участников образовательных отношений, создают свою специфику негативных проявлений и трудностей, сложностей в образовательном процессе. А потому данными рисками и угрозами, возникающими в виртуальной и реальной образовательной среде, педагогам необходимо управлять профессионально с опорой на психолого-педагогические и коммуникативные компетенции (помимо предметных и методических компетенций) через их целенаправленное совершенствование и применение.

Опыт повышения профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций Чувашской Республики в БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии в сфере обеспечения безопасной образовательной среды включает в себя период с марта 2023 по декабрь 2025 года. Он основан: во-первых, на реализации программы дополнительного профессионального образования «Психологическая профилактика терроризма, скулшутинга в образовательных организациях» (включена в Федеральный реестр дополнительных профессиональных программ в ноябре 2023 года); во-вторых, на проведении очных занятий по теме «Эффективная коммуникация – основа конструктивного взаимодействия школьных сообществ» в рамках курсов повышения квалификации руководителей и заместителей руководителя по программе «Школа управленца: особенности управления образовательной организацией» и очных, дистанционных занятий для разных категорий педагогических работников в зависимости от занимаемой должности (учителя-предметники, педагоги, выполняющие функции классного руководителя, педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, советники директора по воспитательной работе и взаимодействию с детскими общественными объединениями, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, др.); в-третьих, на организации и проведении образовательного квеста «Безопасная образовательная среда» непосредственно в общеобразовательных организациях Чувашии. Главная задача – способствовать организации системной работы по профилактике различных рисков и угроз на всех уровнях образовательной организации – от администрации до педагогов.

В 2025 году по программе «Психологическая профилактика терроризма, скулшутинга в образовательных организациях» (18 часов) квалификацию повысили 272 педагогических и руководящих работников Чувашии, в 2024 – 717, в 2023 – 1610. В целом, начиная с 20 марта 2023 года по 10 декабря 2025 года, обучение прошли 2599 специалистов (28 групп). Методический инструментарий по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся, с которым слушатели курсов знакомятся в рамках программы, включает в себя: «Навигатор профилактики девиантного поведения» [5], «Навигатор профилактики виктимизации детей и подростков» [4], «Психологическая карта наблюдения и оценки милитаристского сознания, фанатичного поведения обучающегося группы риска» [1], карты наблюдения для педагогов-психологов образовательных организаций дошкольного, общего и среднего профессионального образования по проведению экспертизы (оценки) психологической комфортности и безопасности образовательной среды в ходе уроков и учебных занятий, карты наблюдения для педагогов, рекомендуемые им в целях самооценки урочной и внеурочной деятельности. При обучении применяются подготовленные Минпросвещения России и Рособрнадзором материалы, которые отражают специфику осуществления на практике профилактической и воспитательной работы по противодействию распространению в образовательной среде идеологии терроризма, массовых убийств и других деструктивных субкультур, в том числе представленных на официальном сайте Главы ЧР в разделе «Антитеррористическая комиссия в Чувашской Республике» [6]. Также в теме «Научно-теоретическое обеспечение превенции терроризма и скулшутинга в образовательной организации» представлены дополнительные учебные материалы по профилактике травли и иных видов социально опасного поведения среди участников образовательных отношений согласно «Плану мероприятий на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года» (утв. Минпросвещением России 18.06.2024 г.) [7] и «Республиканскому плану мероприятий по развитию системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Чувашской Республике на период до 2030 года» (утв. приказом Минобрнауки Чувашии от 29.11.2024 г.) [8].

Промежуточная аттестация по двум разделам программы осуществляется в форме практических работ. Педагоги формулируют психолого-педагогические рекомендации для классных руководителей в целях профилактики девиантного поведения обучающихся конкретного класса с учётом требований к разработке психолого-педагогических рекомендаций и разрабатывают памятку для родителей (законных представителей) конкретного класса или образовательной организации по теме «Профилактика скулшутинга» с учётом рекомендаций для корректировки типичных психолого-педагогических ошибок. В качестве оценки от преподавателя кроме баллов, в тех случаях, когда они ниже 100, обучающиеся КПК получают комментарии в письменной форме. Необходимое количество баллов для успешного выполнения практических работ промежуточной аттестации – не менее 70. В результате психологической экспертизы 1061 работы с 5–7 формулировками психолого-педагогических рекомендаций, разработанных слушателями КПК ЧРИО в 2022–2024 гг., нами составлен список типичных ошибок, встречающихся примерно в 19% практических работ. Это: отсутствие дифференциации формулировок директивных педагогических советов и недирективных психолого-педагогических рекомендаций: вместо рекомендаций пишутся советы или в список включаются и советы, и рекомендации одновременно; применение глаголов долженствования в формулировках рекомендаций, которые обладают слабо мотивирующим потенциалом для обучающихся современного поколения; игнорирование единого стиля в формулировках: в списках рекомендаций содержатся как глаголы, так и имена существительные в качестве ключевых слов, что осложняет процесс их восприятия и последующего выполнения участниками образовательных отношений; включение в формулировки обобщающих слов «всегда, никогда, все, всё», содержащих в себе заведомо невыполнимые условия; трудности с созданием положительных формулировок мотивирующих рекомендаций без частицы «не» и без традиционных понятий «ученик», «ученики» вместо «обучающиеся» и «участники образовательных отношений» согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. (статья 2, пункты 15, 31); разработка рекомендаций без указания возраста обучающихся или без учёта их возрастных особенностей; использование психологически некорректных формулировок, взятых из глобальной сети без критического осмысления, к примеру, применение словосочетания «девиантный ребёнок» как стигматизация – навешивание ярлыка, поскольку девиантным является не сама личность, но её поведение; также термин «девиантное поведение» характерен для подросткового возраста, нежели для детского: у ребёнка может проявляться раннее проблемное (отклоняющееся) поведение, а не устойчивое девиантное поведение [2].

В целом, индивидуальный, качественно-количественный подход к оценке практических работ слушателей КПК в системе дистанционного обучения ЧРИО способствует их реальной включённости в процесс повышения собственных психолого-педагогических и коммуникативных компетенций, необходимых для профилактики современных рисков, угроз и организации психологически безопасной, комфортной образовательной среды, обеспечения комплексной безопасности образовательной организации согласно требованиям профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013), «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (2015),

«Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (2021).

Формы работы в рамках дополнительных профессиональных программ «Психологическая профилактика терроризма, скулшутинга в образовательных организациях», «Школа управленца: особенности управления образовательной организацией», других курсов повышения квалификации педагогических работников разных специальностей, выездных образовательных квестов «Безопасная образовательная среда» в школах Чувашии реализуются на основе применения практико-ориентированных кейсов и сценариев технологии «Это не игра», разработанной Академией Минпросвещения России (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» Минпросвещения России). Данная игровая технология позволяет эффективно решать задачи совершенствования психолого-педагогических, коммуникативных и других профессиональных компетенций руководящих, педагогических работников в области профилактики угроз современности, с которыми могут столкнуться обучающиеся, их родители (законные представители) в виртуальной и реальной среде. По сути, на основе работы с дидактической технологией «Это не игра» педагогический коллектив образовательной организации за короткий промежуток времени может трансформироваться в административно-педагогическую команду экспертов, готовой к решению задач обеспечения безопасной образовательной среды для участников образовательных отношений на профессиональном уровне.

Полученный опыт позволяет нам сформулировать следующие научно-практические решения задач по минимизации проявлений девиаций у обучающихся в образовательной среде и обеспечению безопасного образовательного пространства.

1. Необходимо включать в содержание дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников в сфере обеспечения безопасной образовательной среды практическую работу по совершенствованию их психолого-педагогических, коммуникативных компетенций в части умения общаться с обучающимися, понимать и принимать, признавать их достоинство; анализировать реальное состояние дел в группе и классе, поддерживать деловую и дружелюбную атмосферу; защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать оказавшимся в конфликтной ситуации или неблагоприятных условиях.

2. Создавать благоприятные условия для актуализации у педагогов профессионально целесообразной установки «я – ОК, ты – ОК» в целях оказания помощи любому обучающемуся вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, также для осознания необходимости соблюдения требований профессиональной этики и правовых, нравственных, этических норм на основе понимания негативных последствий их несоблюдения.

3. Содействовать формированию наблюдательности, внимательности педагогов и умению правильно идентифицировать категории угроз, виды девиантного поведения обучающихся, распознавать их маркеры (визуальные, виртуальные, эмоциональные, поведенческие, вербальные), верно оценивать степень выраженности социальной опасности угрозы и корректно применять имеющиеся в распоряжении профилактические контрмеры.

Список литературы

1. Андреева Н.Н. Психологическая карта наблюдения и оценки милитаристского сознания, фанатичного поведения потенциального скулшутера / Н.Н. Андреева // Школьные технологии. Научно-практический журнал. – М., 2023. – №4. – С. 111–125. DOI 10.52422/22202641_2023_4_111. EDN CSALTL
2. Андреева Н.Н. Психологическая экспертиза формулировок психолого-педагогических рекомендаций педагогов для обучающихся / Н.Н. Андреева // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 февраля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 248–250. EDN TKTRCO
3. Кан Е.Н. Дизайн-мышление как способ управления энтропией в эпоху «VUCA-BANI-SHIVA-мира» / Е.Н. Кан // Креативная экономика. – 2023. – Т. 17. №9. – С. 3187–3200. DOI 10.18334/ce.17.9.119039. EDN KMESFU
4. Навигатор профилактики виктимизации детей и подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mgppu.ru/about/publications/prevention_of_victimization (дата обращения: 22.12.2025).
5. Навигатор профилактики девиантного поведения [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (дата обращения: 22.12.2025).
6. Профилактика терроризма. Методический инструментарий // Официальный портал органов власти Чувашской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://glava.cap.ru/koordinacionnie-i-soveschatelnic-organi/coordination-and-advisory-bodies/5698/antiterroristicheskaya-komissiya-v-chuvashskoj-res/profilaktika-terrorizma/metodicheskij-instrumentarij-povoprosam-profilakt> (дата обращения: 22.12.2025).
7. Письмо Минпросвещения России «О направлении Концепции и плана» от 01.07.2024 №ДГ-1105/07 // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_479639/ (дата обращения: 22.12.2025).
8. Приказ Минобрнауки Чувашии «Об утверждении республиканского Плана мероприятий по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Чувашской Республике на период до 2030 года» от 29.11.2024 №1467 // Официальный сайт Регионального ресурсного центра психолого-педагогической службы Чувашской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3R37iP> (дата обращения: 22.12.2025).
9. Юрченко Н.И. Обзор статьи Jamais Cascio «Facing the Age of Chaos» / Н.И. Юрченко // Новые психологические исследования. – 2023. – №4. – С. 131–139. DOI 10.51217/npsyresearch_2023_03_04_08. EDN OJQASQ

Беркович Ольга Ефимовна

канд. пед. наук, доцент

Ершова Лариса Владимировна

канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой

Елюшкина Екатерина Алексеевна

студентка

Московский областной филиал ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К НАЧАЛУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются психологические проблемы сопровождения и поддержки молодого поколения в процессе социально-психологической адаптации к началу обучения в вузе; основные трудности этого периода: академические, коммуникативные и личностные, выявляются ключевые факторы, влияющие на её успешность. Работа привлекает внимание к проблеме между практической потребностью вузов в научно обоснованных технологиях и программах психолого-педагогического сопровождения, направленных на облегчение процесса адаптации и профилактику дезадаптационных явлений среди студенческого контингента, в особенности среди первокурсников и их недостаточностью.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, студенты, первокурсники, вуз, дезадаптация, психологическое сопровождение, академическая интеграция, личностные факторы.

В условиях трансформации современного высшего образования, увеличения академических нагрузок и перехода на новые образовательные стандарты, психологическое благополучие студентов становится критически важным ресурсом для их академической успешности. Наблюдаемый в последние годы рост числа студентов, испытывающих трудности с интеграцией в новую социальную среду, проявляющийся в повышенном уровне тревожности, депрессивных состояниях и академической неуспеваемости, сигнализирует о системной проблеме, требующей решения. Ряд научных исследований, проведенных на базе Московского областного филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» [6, с. 54–58], продемонстрировал проблему между практической потребностью вузов в научно обоснованных технологиях и программах психолого-педагогического сопровождения, направленных на облегчение процесса адаптации и профилактику дезадаптационных явлений среди студенческого контингента, в особенности среди первокурсников и их недостаточностью: как в разработке, так и во внедрении. В этой связи, представляется возможным сделать вывод о том, что комплексное изучение проблемы социально-психологической адаптации студентов является не только теоретически значимым, но и практически востребованным.

Авторам показалось уместным произвести комплексный теоретический анализ и эмпирическое изучение специфики, структуры и ключевых детерминант процесса социально-психологической адаптации студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении.

Психолого-педагогической науке и практике известно: переход от привычной школьной среды к новой, зачастую более автономной и требовательной академической среде, сопряжен с целым комплексом объективных и субъективных трудностей. Молодые люди сталкиваются не только с повышенными академическими нагрузками и новыми формами организации учебного процесса, но и с необходимостью выстраивания иной системы социальных связей в незнакомом коллективе сверстников и преподавателей, что, безусловно, является для них значительным стрессогенным фактором.

Это обуславливает внимание психологической, педагогической, социологической наук к проблеме социально-психологической адаптации студентов вузов. Ее практическая значимость обусловлена тем, что дезадаптация на начальном этапе обучения может привести к целому ряду негативных последствий: снижению академической успеваемости, росту психоэмоционального напряжения, ухудшению состояния здоровья, а в крайних случаях – и к отчислению из вуза, что наносит ущерб как самой личности студента, так и образовательному учреждению.

Социально-психологическая адаптация, таким образом, предстает перед нами как чрезвычайно сложный, многокомпонентный и динамический процесс установления оптимального соответствия между личностью и той социальной средой, в которой эта личность осуществляет свою жизнедеятельность. Данный процесс включает в себя не просто пассивное приспособление индивида к

наличеству социальным условиям, но и активное, зачастую преобразующее воздействие самой личности на окружающую ее социальную среду с целью ее изменения в соответствии со своими собственными потребностями, целями и системами ценностей. Именно эта двусторонняя, субъект-субъектная природа социально-психологической адаптации и составляет ее основную специфику, отличающую ее от более простых форм биологического приспособления [1, с. 101–103; 3, с. 66–68].

Анализ произведенных нами исследований в сфере социально-психологической адаптации современной молодежи на базе Московского областного филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» с 2023г. по 2025г. показал: успешность протекания данного процесса в значительной степени детерминирована целым комплексом разноуровневых факторов, среди которых, безусловно, ключевое значение имеют как индивидуально-психологические характеристики самой личности (такие, например, как уровень тревожности, самооценка, особенности мотивационно-волевой сферы, развитость коммуникативных навыков и способностей к рефлексии), так и характеристики той социальной микросреды, в которую эта личность погружена (социально-психологический климат в коллективе, наличие или отсутствие социальной поддержки, характер межличностных взаимоотношений, сложившаяся система норм и ценностей и многое другое) [5, с. 29, 54–58].

Переход от общего среднего образования к получению высшего профессионального образования представляет собой один из наиболее значимых и, одновременно, критических периодов в жизни молодого человека, сопряженный с кардинальной сменой социальной ситуации развития [2, с. 48–53].

Начальный этап обучения в высшем учебном заведении может быть охарактеризован как сложный и многогранный процесс трансформации, затрагивающий все без исключения сферы жизнедеятельности вчерашнего школьника, который становится студентом [7, с. 14–16].

Данный период характеризуется необходимостью одновременного решения целого комплекса разнообразных задач, возникающих перед молодым человеком. В первую очередь, речь идет о необходимости освоения новой социальной роли – роли студента, что предполагает принятие соответствующих норм, правил и моделей поведения, принятых в конкретном образовательном учреждении и в студенческой среде в целом. Параллельно с этим происходит процесс активной интеграции в новый, незнакомый коллектив сверстников, что требует от индивида развитых коммуникативных компетенций, способности к установлению и поддержанию конструктивных межличностных отношений, а также готовности к сотрудничеству и работе в команде.

На наш взгляд, важны такие аспекты адаптационного периода, как необходимость привыкания к новым, зачастую кардинально отличающимся от школьных, формам и методам организации учебного процесса, что предполагает развитие у студентов навыков самоорганизации, самоконтроля и эффективного управления своим временем [4, с. 47]. Повышенный уровень академической нагрузки, больший объем самостоятельной работы, необходимость усвоения значительных массивов информации – все эти факторы создают дополнительную психологическую нагрузку на молодого человека, требуя от него мобилизации внутренних ресурсов и адаптационных механизмов.

Таким образом, процесс социально-психологической адаптации студентов-первокурсников представляет собой сложное, многоплановое явление, успешность протекания которого зависит от целого ряда взаимосвязанных и взаимовлияющих факторов, а его изучение требует комплексного, системного подхода, учитывающего как индивидуально-психологические особенности студентов, так и специфику той образовательной среды, в которую они погружены.

Проведенное нами исследование имело комплексный характер и основывалось на системном подходе к изучению процесса социально-психологической адаптации как многокомпонентного, включающего когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий аспекты. В связи с этим эмпирическое исследование было организовано и проводилось в несколько последовательных этапов, каждый из которых был направлен на решение определенных частных задач, совокупность которых позволила сделать научно обоснованные выводы.

Выборку исследования составили студенты первых-вторых курсов различных факультетов и направлений подготовки Московского областного филиала РАНХиГС и юридического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Общее количество испытуемых – 178 человек (как офлайн, так и онлайн), что можно считать репрезентативным для исследований подобного рода. При этом важно подчеркнуть, что при формировании выборочной совокупности соблюдался принцип добровольности участия респондентов в исследовании, а также гарантировалась полная анонимность и конфиденциальность получаемых данных. Поскольку формат настоящей статьи не предполагает предоставления расширенных эмпирических данных, позволим себе ограничиться кратким описанием с предоставлением некоторых из них.

В этой связи, характеризуя методический инструментарий исследования, остановимся на описании тех конкретных диагностических методов и методик, которые были использованы для сбора первичной эмпирической информации. Весь комплекс используемых методик можно условно разделить на несколько блоков, каждый из которых был направлен на оценку определенного аспекта социально-психологической адаптации.

В качестве основного метода, позволяющего получить целостную картину об уровне и особенностях социально-психологической адаптации, был использован опросник социально-психологической адаптации (СПА), разработанный К. Роджерсом и Р. Даймондом. Данная методика позволила диагностировать не только общий уровень адаптированности, но и оценить такие важные параметры, как принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию и другие значимые показатели.

Для оценки эмоционального состояния студентов и выявления возможных дезадаптационных проявлений была применена шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, которая является широко распространенным и валидным инструментом для измерения уровня тревожности как состояния и как свойства личности (реактивная и личностная тревожность). С целью изучения особенностей межличностного взаимодействия и положения студентов в группе использовалась методика социометрического измерения, позволяющая выявить статусные категории студентов в коллективе – социометрическая матрица Дж. Морено.

Для получения более разносторонней и полной информации о процессе адаптации, был разработан и применен специально составленный авторский опросник открытого типа, включающий ряд вопросов, направленных на выявление субъективной оценки студентами трудностей, с которыми они столкнулись в процессе адаптации к обучению в вузе, а также степени их удовлетворенности различными аспектами студенческой жизни.

Исходя из полученных данных исследования, нам представилось возможным сделать следующие выводы: часть респондентов (примерно 40% от общей выборки) демонстрирует показатели, соответствующие высокой и выше среднего степени адаптированности, у значительного числа студентов (около 35%) были зафиксированы показатели на уровне ниже среднего, а у оставшихся 25% наблюдался низкий уровень социально-психологической адаптации. Подобное распределение количественных показателей, безусловно, свидетельствует о наличии определенных трудностей в процессе адаптации у достаточно большой доли студентов, что, в свою очередь, требует более пристального внимания и анализа факторов, обуславливающих данную ситуацию. Наименее благоприятная картина наблюдается по таким параметрам, как «эмоциональный комфорт» и «принятие других», что может свидетельствовать о наличии у студентов определенных трудностей в сфере межличностных отношений, а также о переживании негативных эмоциональных состояний, связанных с процессом интеграции в новую социальную среду. Однако, большинство студентов склонны принимать на себя ответственность за происходящие с ними события, что, безусловно, является позитивным фактором, способствующим успешной адаптации в долгосрочной перспективе. У значительной части испытуемых (около 45%) был выявлен повышенный уровень ситуативной (реактивной) тревожности, что вполне закономерно для периода начала обучения в вузе и может рассматриваться как естественная реакция на новую, непривычную социальную ситуацию. Вместе с тем, у 20% респондентов был зафиксирован высокий уровень личностной тревожности, что является беспокоящим сигналом, поскольку свидетельствует о наличии у них устойчивой склонности воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие, что может затруднять процесс социально-психологической адаптации и требовать особого внимания, например, со стороны психологической службы вуза.

Проведенный социометрический анализ также позволил выявить ряд закономерностей: в большинстве исследуемых студенческих групп наблюдается достаточно низкий уровень групповой сплоченности, а также имеет место ярко выраженная дифференциация на отдельные микрогруппы, что может оказывать влияние на процесс адаптации отдельных студентов.

Анализ данных, полученных с помощью авторского опросника, в целом подтвердил и дополнил полученные и описанные выше результаты. В частности, студенты среди основных трудностей адаптационного периода наиболее часто называли такие аспекты, как «большой объем самостоятельной работы», «сложности в налаживании контактов с одногруппниками», «проблемы с организацией времени» и «высокие требования со стороны преподавателей». Все это в совокупности позволяет составить достаточно целостное и многогранное представление о современном состоянии процесса социально-психологической адаптации студентов младших курсов вузов.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что процесс адаптации студентов к обучению в вузе действительно характеризуется значительной вариативностью и неоднородностью, причем у достаточно большой доли студентов наблюдается низкий или ниже среднего уровень адаптированности, что проявляется в таких аспектах, как эмоциональный дискомфорт, трудности в межличностных отношениях, повышенный уровень тревожности и недостаточно эффективные стратегии coping-поведения. Все это, безусловно, свидетельствует о наличии определенных проблем и трудностей, требующих своего разрешения. Таким образом, представляется, что проблема психолого-педагогической науки и практики между потребностью вузов в научно обоснованных технологиях и программах психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса, направленных на облегчение процесса их адаптации и профилактику дезадаптационных явлений среди них требует комплексного интегративного подхода: на педагогическом, психологическом и социологическом уровнях.

Список литературы

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество. – 2019. – №13. – С. 99–112.

2. Беркович О.Е. Психология конфликта: курс лекций / О.Е. Беркович. – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2015. – 82 с.
3. Беркович О.Е. Юридическая психология: учебное пособие / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшина. – Казань: Бук, 2020. – 130 с. – EDN TYNDGJ
4. Беркович О.Е. К вопросу о социально-психологических причинах и способах совершения мошенничества в современном обществе / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшина, И.И. Павлова // Российский следователь. – 2024. – № 6. – С. 46–48. – DOI 10.18572/1812-3783-2024-6-46-48. – EDN OLRRAQ
5. Беркович О.Е. Проблема организации профилактики вербовки в диверсионно-разведывательные группы и террористические организации несовершеннолетних / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшина, Я.А. Соломская // Юридическая психология. – 2023. – № 2. – С. 27–31. – DOI 10.18572/2071-1204-2023-2-27-31. – EDN NXСJОЕ
6. Ершова Л.В. Трансформация ценностей: поиск ценностного основания как направление воспитания современных юношей и девушек / Л.В. Ершова // Nominum. – 2023. – № 3 (11). – С. 48–65. – EDN EMGAЕК
7. Ершова Л.В. Стремление к личностной значимости как фактор саморегуляции творческой активности старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Лариса Владимировна Ершова. – Екатеринбург, 2004. – 22 с. – EDN NHMKNТ

Беркович Ольга Ефимовна

канд. пед. наук, доцент

Ершова Лариса Владимировна

канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой

Королёва Дарья Сергеевна

студентка

Московский областной филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»
г. Красногорск, Московская область

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ УТОМЛЯЕМОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема психофизиологической утомляемости студентов, связанная с высокими интеллектуальными и эмоциональными нагрузками в период обучения. Анализируются основные причины и факторы, способствующие развитию утомления. Основное внимание уделено комплексному обзору эффективных методов и техник профилактики, включающих физиологические (коррекция режима труда и отдыха, физическая активность), психологические (приемы саморегуляции, тайм-менеджмент) и педагогические (рационализация учебного процесса) подходы. Представленные рекомендации направлены на сохранение здоровья, повышение работоспособности и академической успеваемости студентов вузов.

Ключевые слова: психофизиологическое утомление, профилактика утомляемости, работоспособность, саморегуляция, тайм-менеджмент, психопрофилактика.

В современной системе высшего образования проблема психофизиологической утомляемости студентов приобретает особую актуальность и требует комплексного научного осмысления. Интенсификация учебного процесса, увеличение объёмов информации, необходимость совмещения учебной деятельности с другими социальными функциями создают предпосылки для возникновения состояния хронического утомления среди студенческой молодежи. Это негативным образом сказывается не только на академической успеваемости, но и на общем психофизиологическом состоянии обучающихся.

Особую значимость проблема утомляемости приобретает в контексте обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Снижение когнитивных функций, ухудшение памяти и концентрации внимания, возникающие на фоне утомления, препятствуют полноценному освоению учебных дисциплин и формированию необходимых профессиональных компетенций. Кроме того, длительное психофизиологическое утомление может приводить к более серьезным последствиям – развитию синдрома эмоционального выгорания, невротических расстройств и различных психосоматических заболеваний.

В этой связи нам представилось уместным произвести комплексный анализ психофизиологических методов профилактики утомляемости у студентов и оценить их эффективность в условиях современного образовательного процесса. Это, на наш взгляд, позволит поспособствовать систематизации современных научных представлений о природе утомления и методах его профилактики на основе рекомендаций, которые могут быть использованы в работе психологических служб вузов, кураторов учебных групп и самими студентами для оптимизации учебной деятельности и сохранения работоспособности.

В основу приведённых в настоящей публикации материалов положены результаты исследования авторов, проведённого в период 2024–2025 учебного года. Методологической основой исследования

выступили системный подход, принципы гуманистической психологии и положения современной психофизиологии о единстве психических и физиологических процессов в организме человека.

В современной науке, характеризующейся интегративными процессами и междисциплинарным подходом к изучению сложных феноменов, проблема утомления продолжает оставаться предметом пристального внимания исследователей из различных областей знания. Не будет преувеличением сказать, что утомление представляет собой один из наиболее значимых и, одновременно, сложных психофизиологических феноменов, оказывающих непосредственное влияние на эффективность профессиональной деятельности и качество жизни человека в целом. Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте образовательного процесса в высших учебных заведениях, где студенты регулярно сталкиваются с необходимостью обработки больших объёмов информации и адаптации к интенсивным умственным нагрузкам.

Если рассматривать утомление в широком, общенаучном смысле, то под этим термином принято понимать особое функциональное состояние организма, возникающее в результате продолжительной и интенсивной деятельности и характеризующееся временным снижением работоспособности, ухудшением качества выполняемых операций и изменениями в психофизиологических показателях [5, с. 52–54]. Однако необходимо отметить, что в зависимости от конкретного контекста и научной парадигмы, содержание данного понятия наполняется специфическими смысловыми оттенками, требующими своего отдельного тщательного анализа и осмысления.

В рамках психофизиологического подхода, утомление предстает перед нами как сложный, многокомпонентный процесс, включающий в себя как физиологические, так и собственно психологические аспекты. С физиологической точки зрения, утомление представляет собой естественную биологическую реакцию защитного характера, направленную на сохранение целостности организма и предотвращение возможного истощения его энергетических ресурсов. Данный процесс сопровождается комплексом объективных изменений в различных системах организма: нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной и других [7, С. 134]. В частности, можно наблюдать такие проявления, как снижение лабильности нервной системы, изменения в показателях артериального давления и частоты сердечных сокращений, а также нарушения в гормональном балансе.

Что касается психологической составляющей утомления, то здесь речь идёт, прежде всего, о субъективных переживаниях человека, связанных с выполнением деятельности [1, с. 72]. К числу таких переживаний можно отнести чувство усталости, снижение мотивации, трудности с концентрацией внимания, ухудшение памяти и мыслительных процессов. Необходимо особо подчеркнуть, что между физиологическими и психологическими аспектами утомления существует тесная взаимосвязь и взаимовлияние, что делает данный феномен особенно сложным для изучения и диагностики.

Говоря о стадиях развития утомления, следует отметить, что данный процесс является динамическим и проходит через несколько последовательных фаз [6, с. 16]: компенсируемое утомление, декомпенсируемое утомление, переутомление – оно представляет собой патологическое состояние, требующее уже не просто отдыха, но и специальных восстановительных мероприятий.

Современный образовательный процесс в высших учебных заведениях предъявляет к молодым людям целый комплекс требований, выполнение которых сопряжено со значительными психофизиологическими затратами. Многообразие и специфика этих требований создают уникальную совокупность условий, способствующих возникновению и накоплению утомления. Факторы утомления студентов можно условно разделить на несколько крупных групп, каждая из которых вносит свой вклад в развитие рассматриваемого состояния [8, с. 46]: учебные факторы, социально-психологические факторы, индивидуально-личностные факторы, факторы, связанные с организацией жизнедеятельности студентов вне учебного процесса. Проблема утомления студентов представляет собой сложное, многогранное явление, в основе которого лежит целый комплекс взаимосвязанных и взаимовлияющих факторов. Учет этого многообразия является необходимым условием для разработки эффективных мер профилактики и коррекции, направленных на сохранение здоровья и поддержание высокой работоспособности студенческой молодежи на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении.

В контексте рассмотрения вопросов, связанных с профилактикой психофизиологической утомляемости, представляется необходимым уделить особое внимание анализу тех физиологических методов и подходов, которые направлены на поддержание и восстановление оптимального функционального состояния организма студентов в процессе их учебной деятельности. Современная наука предлагает достаточно широкий и разнообразный спектр таких методов, эффективность которых подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и практическими наработками. Они основываются на фундаментальных принципах работы человеческого организма и направлены, главным образом, на создание условий для полноценного восстановления энергетических ресурсов и поддержание гомеостатического равновесия. Ключевое значение в этом аспекте приобретает вопрос организации рационального режима дня. Речь идет о создании сбалансированной системы чередования различных видов деятельности, которая учитывала бы как индивидуальные биоритмы студента, так и объективные требования образовательного процесса.

Организация сна, на наш взгляд, представляет собой важный физиологический механизм восстановления работоспособности центральной нервной системы и всего организма в целом. В психологической науке и практике известно, что систематическое недосыпание, являющееся достаточно распространенным явлением в студенческой среде, не только существенно снижает когнитивные функции, но и создает предпосылки для развития хронического утомления [2, с. 48–51]. В этой связи важнейшей задачей представляется формирование у студентов понимания необходимости соблюдения гигиены сна и создания условий для его полноценного протекания.

Не менее значимым аспектом физиологической профилактики утомляемости является вопрос организации питания. Современные данные свидетельствуют о том, что несбалансированный рацион, нерегулярность приемов пищи, а также злоупотребление продуктами, содержащими большое количество простых углеводов и кофеина, могут существенно усугублять проявления утомления [3, с. 35].

Важное место в системе физиологических методов занимает также дозированная физическая нагрузка, которая способствует не только улучшению общего состояния организма, но и оптимизации мозгового кровообращения, нормализации тонуса нервной системы. При этом особое значение приобретает не столько интенсивность, сколько регулярность физических упражнений, а также их соответствие индивидуальным возможностям и предпочтениям студента.

Психологический аспект профилактики утомляемости включает достаточно богатый и разнообразный арсенал методов и техник, направленных на оптимизацию психического состояния студентов в условиях интенсивной учебной деятельности, базирующихся на понимании механизмов психической регуляции [5, с. 29]. К их числу относятся методы нервно-мышечной релаксации, дыхательные техники, а также элементы аутогенной тренировки. Регулярное применение этих методов, как показало исследование, способствует снижению уровня тревожности, нормализации эмоционального состояния и созданию условий для более эффективного восстановления после интенсивных умственных нагрузок.

В контексте рассматриваемой проблемы обращает внимание организация когнитивной деятельности у студентов, в частности: рациональное планирование учебной работы, использование эффективных мнемических техник, а также оптимизация процессов восприятия и переработки информации. Важную роль в этом отношении играет формирование навыков тайм-менеджмента, позволяющих студенту более рационально распределять свое время и силы, избегая как излишней поспешности, так и прокрастинации.

Существенный вклад в профилактику психологического утомления вносит также развитие эмоционального интеллекта и навыков стресс-менеджмента. Способность распознавать и адекватно выражать свои эмоции, понимать эмоциональное состояние других людей, а также эффективно справляться со стрессовыми ситуациями – все это создает важные предпосылки для поддержания психологического благополучия и предотвращения развития хронического утомления.

Исходя из результатов проведенного анализа, авторам представилось возможным в качестве профилактики утомляемости студентов предложить следующие направления. Во-первых: в качестве педагогических и организационных условий, в которых протекает образовательный процесс и которые оказывают существенное влияние на психофизиологическое состояние обучающихся выбрать оптимизацию учебной нагрузки и создание благоприятных условий для поддержания работоспособности студентов. Это условие способно реализоваться путём рационального планирования, равномерного распределения учебной нагрузки в течение семестра, избегания периодов чрезмерного напряжения, связанных с одновременной сдачей нескольких сложных дисциплин, а также обеспечения плавного перехода от аудиторных занятий к самостоятельной работе, учёта биоритмологических характеристик студентов при составлении расписания занятий.

Во-вторых, использование современных образовательных технологий, например: интерактивные методы обучения, проблемное преподавание, технологии смешанного обучения – все это позволяет не только повысить эффективность учебного процесса, но и снизить монотонность учебной деятельности, которая является одним из значимых факторов развития утомления. Особого внимания в этом контексте заслуживают технологии, основанные на принципах геймификации, которые способствуют поддержанию интереса и мотивации даже при изучении сложного и объёмного материала.

В-третьих, создание благоприятного психологического климата в учебной группе и в образовательном учреждении в целом. Атмосфера взаимного уважения и поддержки, конструктивное взаимодействие между студентами и преподавателями, возможность открытого обсуждения возникающих трудностей – все это создаёт важные предпосылки для психологического благополучия студентов и способствует более эффективному преодолению учебных трудностей [4, с. 47].

В-четвёртых, организация пространственно-предметной среды образовательного учреждения: качество освещения, температурный режим, эргономичность учебной мебели, наличие зон для отдыха и релаксации – оказывают существенное влияние на функциональное состояние студентов и их способность противостоять утомлению.

Исходя из результатов проведённого исследования, авторам представилось возможным сделать вывод о том, что эффективная профилактика психофизиологической утомляемости студентов требует комплексного, системного подхода, объединяющего усилия как самих студентов, так и

преподавателей, администрации образовательного учреждения и других заинтересованных сторон. Только при условии интеграции физиологических, психологических и педагогических методов можно говорить о создании действительно эффективной системы поддержания работоспособности и сохранения здоровья студенческой молодежи.

Список литературы

1. Беркович О.Е. Психология конфликта: курс лекций / О.Е. Беркович. – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2015. – 82 с.
2. Беркович О.Е. Юридическая психология: учебное пособие / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшина. – Казань: Бук, 2020. – 130 с. EDN TYNDGJ
3. Беркович О.Е. О проблемах организации профилактики пищевой зависимости как формы девиации / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшина, И.И. Павлова // Юридическая психология. – 2025. – №1. – С. 33–37. – DOI 10.18572/2071-1204-2025-1-33-37. – EDN YGFRQI
4. Беркович О.Е. К вопросу о социально-психологических причинах и способах совершения мошенничества в современном обществе / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшина, И.И. Павлова // Российский следователь. – 2024. – №6. – С. 46–48. – DOI 10.18572/1812-3783-2024-6-46-48. – EDN OLRRAQ
5. Беркович О.Е. Проблема организации профилактики вербовки в диверсионно-разведывательные группы и террористические организации несовершеннолетних / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшина, Я.А. Соломская. – М.: Юридическая психология. – 2023. – №2. – С. 27–31.
6. Ершова Л.В. Трансформация ценностей: поиск ценностного основания как направление воспитания современных юношей и девушек / Л.В. Ершова // Nominum. – 2023. – №3 (11). – С. 48–65. EDN EMGAEK
7. Ершова Л.В. Стремление к личностной значимости как фактор саморегуляции творческой активности старших школьников: 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Лариса Владимировна Ершова. – Екатеринбург, 2004. – 22 с. EDN NHMNKT
8. Экономика здравоохранения / И.И. Павлова, С.В. Леженина, Г.Ф. Губанова [и др.]. – Чебоксары, 2020. – 140 с. EDN RGBBDD
9. Анализ вовлеченности студентов и преподавателей в процесс дистанционного обучения / М.А. Подвойская, А.С. Кочнева [и др.] // Наука и практика многополярного мироустройства как катализаторы и ингибиторы устойчивого развития и цифровой трансформации экономики общества и государства: сборник статей по итогам Международной межвузовской научно-практической конференции. – СПб., 2024. – С. 45–49. – EDN DOPFAZ

Благовская Елена Борисовна
магистрант

Белозерова Лилия Алмазовна
канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: авторы подчеркивают, что синдром эмоционального выгорания у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривается как актуальная психолого-педагогическая проблема. В работе представлены результаты эмпирического исследования, в котором выявлены значимые различия в показателях родительского выгорания между родителями детей с ментальными нарушениями и родителями нормотипичных детей по показателям эмоционального истощения, деперсонализации и редукции родительских достижений. Представленные результаты указывают на необходимость повышения риска развития хронического стресса и формируют предпосылки формирования синдрома родительского выгорания – специфического состояния эмоционального истощения в родительской роли, ведущего к снижению качества заботы, педагогов, медицинских и социальных работников.

Ключевые слова: родительское выгорание, ментальные нарушения, дети дошкольного возраста, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений, психологическое сопровождение семей.

Семья, воспитывающая ребенка дошкольного возраста с ментальными нарушениями (расстройствами аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями и др.), сталкивается с долговременными стрессорами: высокой интенсивностью родительского ухода, неопределенностью траектории развития ребенка, ограничением социальных контактов, дефицитом поддержки со стороны окружающих [2; 3]. Эти условия существенно повышают риск развития хронического стресса и формируют предпосылки формирования синдрома родительского выгорания – специфического состояния эмоционального истощения в родительской роли, ведущего к снижению качества заботы,

эмоциональной дистанции с ребенком и росту конфликтности в семейной системе [1]. Рождение и воспитание даже нормотипичного ребенка создает значительную психоэмоциональную нагрузку для родителей, трансформирует семейный уклад жизни, порождая хронические стрессоры: нарушения режима сна, перманентную тревогу за здоровье ребенка, страх совершения ошибок, трудности адаптации к новым социальным ролям и дефицит свободного времени. В ряде семей эти факторы усугубляются экономическими трудностями, отсутствием поддержки со стороны родственников и нерешенными жилищными проблемами. Выше обозначенные стрессоры приводят к постепенному нарушению эмоционального равновесия родителей, повышению уровня тревожности, риску развития депрессивных состояний, нервных срывов и хроническому утомлению [1].

У родителей детей с ОВЗ психоэмоциональная нагрузка усугубляется наличием нарушения у ребенка, сложностями его социальной адаптации, труднопрогнозируемостью течения развития ребенка и отсроченными негативными последствиями его нарушения, что приводит к краху ожиданий и пересмотру жизненных планов. Постепенно у родителей сужается круг интересов, снижается интенсивность социального общения, возникает социальная фрустрированность, создающая предпосылки для хронического стресса, нарушения эмоционального реагирования и развития предболезненных состояний. Высокая мотивированность родителей на терапию ребенка заставляет их действовать за счет внутренних ресурсов, что отражается на состоянии здоровья. Эмпирические исследования последних лет подтверждают значимую роль социальной поддержки, нормализации внутрисемейных отношений и развития внутренних ресурсов в снижении компонентов выгорания у родителей детей с ОВЗ [2–4].

Целью данной работы является изучение уровня и структуры выгорания у родителей детей дошкольного возраста с ментальными нарушениями в сравнении с родителями нормотипичных детей.

В исследовании приняли участие 40 родителей дошкольников (20 родителей детей с ментальными нарушениями – экспериментальная группа, и 20 родителей нормотипичных детей – контрольная группа). Продолжительность родительского опыта у респондентов составила 6–7 лет. Для оценки выгорания использовался опросник И.Н. Ефимовой «Родительское выгорание», включающий три шкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция родительских достижений [1]. В качестве математико-статистического метода для сравнения независимых выборок применен U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования показали, что у 60% родителей детей с ментальными нарушениями и лишь у 5% – в контрольной группе, выявлен высокий уровень эмоционального истощения, что отражает хроническую усталость, снижение эмоционального тонуса, агрессивные тенденции и депрессивную симптоматику. Средние значения по данному показателю между двумя выборками значимо различаются ($U_{\text{эмп}}=51$, $p \leq 0,01$) и у родителей экспериментальной группы существенно превышают таковые в контрольной (24,40 против 15,35).

Деперсонализация проявляется в обезличивании отношений с ребенком, формировании циничных установок и эмоциональном отстранении, снижении эмпатии. У родителей детей с ментальными нарушениями этот компонент выражен несколько сильнее (8,15) и достигает высоких значений у трети обследованных, по сравнению с родителями нормотипичных детей (5,70) ($U_{\text{эмп}}=126,5$, $p \leq 0,05$).

У 60% родителей детей с ментальными нарушениями выявлены низкие показатели редукции родительских достижений, что указывает на снижение у них чувства родительской компетентности и значимости собственных достижений, связанных с заботой о детях. Средние значения по данной шкале оказались у них значимо ниже по сравнению с группой контроля (28,00 против 34,70, соответственно) ($U_{\text{эмп}}=99$, $p \leq 0,01$).

Общий уровень родительского выгорания оказался значимо выше в экспериментальной группе (60,55) по сравнению с контрольной (55,75) ($U = 76$, $p \leq 0,05$), следовательно, стрессогенные условия семьи сказываются более выражено на их эмоциональном состоянии и вызывают редукцию родительской роли, снижение качества заботы о ребенке.

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу исследования о том, что у родителей детей дошкольного возраста с ментальными нарушениями более выраженная симптоматика родительского выгорания по сравнению с родителями нормотипичных детей. Возможно, это связано с тем, что они имеют суженный круг социальных контактов, фрустрацию потребности в отдыхе, общении и личной жизни. В отличие от постепенного адаптационного процесса при рождении нормотипичного ребенка, диагноз о ментальном нарушении мгновенно поднимает уровень стресса, блокируя естественные механизмы психологической адаптации, приводит к истощению. Высокая мотивированность родителей на терапию ребенка маскирует симптомы выгорания, но приводит к продолжающемуся расходованию внутренних ресурсов, усугубляя соматический статус [5]. Полученные результаты демонстрируют, что родители детей с ОВЗ испытывают качественно и количественно иные психологические нагрузки, чем родители нормотипичных детей, что требует специальных, научно-обоснованных подходов к их психологической поддержке [4].

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости интеграции усилий психологов, педагогов, врачей, социальных работников и государственных структур в развитии комплексной системы поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, что является актуальной задачей современного российского общества. Необходимо целенаправленное психолого-

педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями, включающее развитие проактивного совладания, усиление социальной поддержки и улучшение коммуникации в семейной системе [3–5].

Список литературы

1. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского выгорания / И.Н. Ефимова // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2013. – №4. – С. 31–40. EDN RRTXIZ
2. Конева И.А. К проблеме детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, К.Ю. Баранцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-3. – С. 125–128. EDN DEEEXG
3. Прохорова М.Л. Психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ при эмоциональном выгорании / М.Л. Прохорова // Молодой ученый. – 2024. – №16(515). – С. 104–106. EDN TXKIYD
4. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
5. Шубович М.М. Профилактика выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / М.М. Шубович, В.Г. Шубович, И.Н. Тимошина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – №4(102). – С. 105–112. DOI 10.21510/18173292_2023_102_4_105_112. EDN BGIGZX

Вавишко Анна Станиславовна

ординатор

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Белицкая Татьяна Станиславовна

канд. мед. наук, врач анестезиолог-реаниматолог

ФГБУЗ «Южный окружной медицинский центр

Федерального медико-биологического агентства»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Вавишко Татьяна Алексеевна

врач-терапевт

ГБУ РО «Центральная районная больница»

г. Красный Сулин, Ростовская область

DOI 10.31483/r-152627

ПСИХОГИГИЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается проблема психогигиены образовательного пространства с акцентом на медицинские аспекты профилактики синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у ключевых его участников – педагогов и родителей. Обосновывается, что образовательная среда является зоной повышенного риска развития хронического стресса и аллостатической нагрузки, ведущих не только к психологическому дискомфорту, но и к серьёзным психосоматическим заболеваниям. На основе статистических данных анализируются масштабы распространённости выгорания, его основные стрессоры и патогенетические механизмы, связывающие психологическое состояние с риском депрессии, сердечно-сосудистых и других расстройств. Авторами предлагается трехуровневая модель профилактики (первичная, вторичная, третичная), интегрирующая организационные меры, обучение навыкам саморегуляции, создание системы психологической поддержки и доступ к клинической помощи.

Ключевые слова: психогигиена образовательного пространства, эмоциональное выгорание педагогов, родительское выгорание, синдром эмоционального выгорания, СЭВ, профессиональный стресс, аллостатическая нагрузка, психосоматические заболевания, профилактика выгорания, трехуровневая модель профилактики, психологическая безопасность образовательной среды.

Образовательное пространство сегодня – это не просто учебные классы, учебники и расписание. Это сложная экосистема, насыщенная интенсивными эмоциональными, когнитивными и социальными взаимодействиями. Его ключевыми фигурами являются не только дети, но и взрослые: педагоги и родители, ведь их психоэмоциональное состояние напрямую определяет качество этого пространства. Хронический стресс, многозадачность, высокая ответственность и постоянная необходимость быть в ресурсном состоянии превращают их профессиональную и родительскую деятельность в зону повышенного риска развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). Статистика подтверждает масштаб проблемы: согласно исследованию НИУ ВШЭ (2021), около 65–70% российских учителей подвержены высокому и среднему уровню профессионального выгорания [1]. Психогигиена образовательного пространства, рассматриваемая через медицинскую призму, становится критически

важным направлением не просто для улучшения качества жизни этих взрослых, но и для профилактики серьезных психосоматических заболеваний и сохранения здоровья в долгосрочной перспективе.

Эмоциональное выгорание – это не синоним усталости или временного снижения мотивации. С медицинской точки зрения, это дисфункциональное состояние, возникающее в ответ на хронический профессиональный (или родительский) стресс. Оно характеризуется триадой симптомов: эмоциональным истощением (ощущение опустошенности, невозможность отдаваться делу), деперсонализацией (циничное, отстраненное отношение к воспитанникам, детям, коллегам) и редукцией профессиональных достижений (чувство некомпетентности, снижение продуктивности). В основе его патогенеза лежит концепция аллостатической нагрузки – цены, которую организм платит за постоянную адаптацию к стрессорным факторам. Длительная активация гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы приводит к нарушению регуляции уровня кортизола, что влечет за собой нарушения иммунной, сердечно-сосудистой, эндокринной и нервной систем. Таким образом, выгорание является доказанным фактором риска развития депрессии, тревожных расстройств, бессонницы, гипертонии, ишемической болезни сердца, сахарного диабета 2-го типа и ослабления иммунитета. Метаанализы исследований показывают, что у людей с профессиональным выгоранием риск развития депрессивных эпизодов выше в 2–3 раза, а сердечно-сосудистых событий – на 40% [2].

Для педагога основными стрессорами, нарушающими психогигиену, являются: хроническая перегрузка (административная, методическая), высокая эмоциональная вовлеченность при необходимости сохранять внешний контроль, конфликты с учениками, родителями и администрацией, чувство недооцененности. Более 85% учителей в России отмечают, что их непедагогическая нагрузка за последние годы значительно выросла. Наиболее выраженным компонентом выгорания у них является именно эмоциональное истощение, которым страдают до 80% педагогов по некоторым региональным исследованиям. Родитель в современном образовательном пространстве также испытывает колоссальное давление, ведь ответственность за образовательные успехи ребенка часто является причиной хронической тревоги. Феномен родительского выгорания, признанный ВОЗ, актуален для 15–25% родителей школьников, а успеваемость ребенка стабильно входит в тройку главных источников тревоги, опережая финансовые и карьерные волнения. В результате и учитель, и родитель находятся в состоянии хронического стресса, которое, накапливаясь, приводит к аллостатической перегрузке и срыву адаптационных механизмов, проявляясь, в том числе, и психосоматически: до 40% педагогов с признаками выгорания регулярно жалуются на головные боли, нарушения сна и кардиалгии.

Медицинские аспекты профилактики выгорания в контексте психогигиены образовательного пространства должны быть направлены на разрыв патологической цепи «стрессор – дистресс – болезнь». Эта профилактика имеет три уровня: первичный (предупреждение возникновения стресса и повышение стрессоустойчивости), вторичный (раннее выявление симптомов и помощь на начальных стадиях) и третичный (реабилитация и лечение развившегося СЭВ и сопутствующих расстройств).

На первичном уровне ключевую роль играет система организационных и индивидуальных мер. Со стороны образовательной организации это, прежде всего, нормализация рабочей нагрузки и создание психологически безопасной среды. Медицинский подход здесь означает внедрение регулярного мониторинга психофизиологического состояния персонала (анонимные скрининги на признаки выгорания, измерение уровня стресса), аналогичные чек-листы для родителей на родительских собраниях или в цифровых дневниках. Обязательным является обучение всех участников образовательного процесса основам психогигиены: распознаванию первых сигналов стресса (мышечные зажимы, нарушения сна, раздражительность), техникам диафрагмального дыхания и «скорой» эмоциональной саморегуляции. Доказано, что такие программы при регулярном применении снижают уровень воспринимаемого стресса на 25–35% в течение полугодия. Крайне важно с медицинской точки зрения акцентировать внимание на заботе о физическом здоровье, обеспечение условий для двигательной активности в течение дня, информирование о важности режима сна (недосып – мощнейший провокатор выгорания) и сбалансированного питания для поддержания нейромедиаторного баланса (серотонин, дофамин) [3].

Вторичная профилактика требует налаженной системы доступа к помощи. В штате образовательных учреждений должны присутствовать или быть на постоянной связи медицинский психолог, невролог и психотерапевт. Однако реальность такова, что лишь менее 10% российских школ имеют в штате клинического психолога, способного работать с симптомами выгорания. Задача этого уровня – не допустить перехода состояния в клиническую форму. Эффективна супервизия для педагогов, где они могут прорабатывать сложные случаи под руководством специалиста. В школах, внедривших такую практику, уровень эмоционального истощения в коллективе снижается в 1,5–2 раза. Не менее важны психообразовательные группы для родителей, где фокус смещается с перфекционизма на реалистичные ожидания и заботу о себе. Важнейший медицинский инструмент на этом этапе – обучение методам когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) для работы с дисфункциональными мыслями («я должен всем», «я плохой учитель/родитель»), которые являются основой выгорания. Скрининг на уровень тревоги и депрессии должен стать постоянной практикой.

Третичная профилактика – это уже область клинической медицины. Педагог или родитель с выраженными симптомами выгорания нуждается в профессиональной диагностике у врача-

психотерапевта или психиатра для дифференциальной диагностики СЭВ от депрессивного или тревожного расстройства. Лечение может включать фармакотерапию (краткосрочные курсы антидепрессантов, анксиолитиков, препаратов для нормализации сна), длительную психотерапию и обязательный элемент – медицинскую реабилитацию. Последняя подразумевает создание индивидуальной программы восстановления, включающей физиотерапию, лечебную физкультуру, методы биологической обратной связи (БОС-терапия) для обучения управлению физиологическими реакциями на стресс.

Таким образом, психогигиена образовательного пространства с медицинской точки зрения – это системная работа по созданию среды, которая минимизирует вредное воздействие хронического стресса на организм педагога и родителя, это переход к культуре осознанного здоровья. Инвестиции в такое пространство – это прямые инвестиции в качество образования, ведь только эмоционально устойчивый и психосоматически здоровый взрослый может создать условия для гармоничного развития ребенка. Без интеграции медицинских знаний о стрессе, механизмах выгорания и путях восстановления в повседневную практику школы и семьи любые попытки улучшить образовательную среду будут неполноценными. Здоровье педагогов и родителей – это не их личное дело, а фундаментальный параметр здоровья всей образовательной системы и, как следствие, будущего общества.

Список литературы

1. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: информационный бюллетень / С.И. Заир-Бек, К.М. Анчиков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с. – ISBN 978-5-7598-2676-7 (в обл.). DOI 10.17323/978-5-7598-2676-7. EDN VNKFBH
2. Солощенко И.М. Профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов / И.М. Солощенко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №5–4 (80). – С. 178–181. DOI 10.24412/2500-1000-2023-5-4-178-181. EDN BLGSRX
3. Минакова А.О. Причины возникновения и профилактика синдрома эмоционального выгорания у педагогов образовательных организаций / А.О. Минакова // Молодой ученый. – 2023. – №42 (489). – С. 156–158. EDN QARJXU

Вахрушева Екатерина Николаевна
магистр, педагог-психолог
МОУ «Ирдоматский центр образования»
д. Ирдоматка, Вологодская область

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОО

Аннотация: статья обращает внимание на преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста. Преодоление страхов у детей старшего дошкольного возраста в системе психолого-педагогического сопровождения в ДОО – это целенаправленная система мер психолого-педагогического характера. Психолого-педагогическое сопровождение детей с различными видами страхов должно быть организовано в сотрудничестве и взаимодействии всех специалистов ДОО и семьи.

Ключевые слова: эмоции, страх, дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогическое сопровождение.

Актуальность проблемы преодоления страхов у детей дошкольного возраста продиктована тем, что в современном мире повышается количество стрессовых факторов, влияющих на личность. Тому негативному влиянию подвержены дети дошкольного возраста, так как ребенок может стать жертвой влияния многих неблагоприятных факторов, которые способствуют замедлению психических процессов развития личности. Положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности.

Эмоции играют важную роль в жизни человека. На протяжении дошкольного детства эмоции изменяются в связи с изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивов, а также в связи с усложнением отношений ребенка с окружающим миром.

Эмоции свидетельствуют о внутреннем благополучном состоянии ребенка либо о его неблагополучии. Эмоциональное неблагополучие ребенка дошкольного возраста представляет собой отрицательно окрашенное эмоциональное состояние, которое выражается в нестабильности и неадекватности эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающим, в доминировании отрицательных по содержанию эмоций, в выраженной тревожности, агрессии, наличии страхов.

Страх как одна из основополагающих эмоций человека представляет собой специфическое острое эмоциональное состояние, проявляющееся в опасной ситуации. Страхи подразделяют на возрастные и невротические; социальные, ситуативные, природные, личностные страхи; воображаемые, реальные; хронические, острые.

Особенности проявления и причины детских страхов отражены в трудах Л.С. Акопян, А.И. Захарова, В.С. Мухиной, М.В. Осориной, А.М. Прихожан и др. В дошкольном возрасте велико влияние

взрослых на возникновение страхов. Возрастные страхи обладают динамичностью, а также отмечается преобладание одного страха над другим.

Страхи в дошкольном возрасте естественны и необходимы, они развивают воображение, творческие способности. Однако, те детские страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются ребёнком, говорят о нервной ослабленности, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье и в целом являются признаком эмоционального неблагополучия. Они начинают тормозить личностное развитие, приводят к появлению тревожных симптомов [5].

В старшем дошкольном возрасте по сравнению с предыдущими возрастными периодами, резко уменьшается интенсивность связей между страхами, но при этом страхи приобретают когнитивный характер, т.е. опосредованы не только эмоциональным, но и когнитивным развитием – возросшим пониманием опасности [3].

Достаточно высокий уровень страха характерен для детей старшего дошкольного возраста, поскольку страхи в этом возрасте приобретают когнитивный характер, т.е. опосредованы не только эмоциональным, но и когнитивным развитием – возросшим пониманием опасности. Поэтому существует объективная необходимость поиска эффективных средств преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста. Их исследованием занимались такие психологи и педагоги, как В.В. Абраменкова, Л.С. Акопян, В.И. Гарбузов, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, О.В. Талипина и др.

Как показал анализ исследований в проблемном поле, оптимальные условия для работы с детскими страхами могут быть созданы в системе психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности воспитателей, педагога-психолога и других специалистов с участием родителей, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного развития разных сторон личности ребенка-дошкольника (в том числе эмоционального развития).

Основными направлениями профессионального взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения в ДОУ являются:

1. Диагностическое направление.

Его цель – получить информацию об индивидуально-психологических особенностях каждого ребенка, видах и причинах страхов. Реализуется во взаимодействии воспитателя (первичная диагностика на основе наблюдения за ребенком) и педагога-психолога (углубленная диагностика с использованием комплекса диагностических методик).

2. Коррекционно-развивающее направление.

Цель – создание условий для преодоления детских страхов на основе индивидуально-дифференцированного подхода. Реализуется педагогом-психологом посредством цикла коррекционно-развивающих занятий (индивидуальных и групповых). При этом педагог-психолог привлекает к реализации коррекционной программы воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, давая конкретные рекомендации по взаимодействию с ребенком с выраженными страхами.

3. Консультационное и просветительское направление.

Целью данного направления является помощь родителям и педагогическим работникам в вопросах эмоционального развития и преодоления эмоционального неблагополучия в дошкольном возрасте. Реализуется как педагогом-психологом, так и воспитателями по результатам диагностики, индивидуальным запросам педагогов и родителей, в процессе реализации коррекционной программы.

4. Аналитическое направление.

Цель – анализ результатов психолого-педагогического сопровождения. Реализуется всеми субъектами психолого-педагогического сопровождения [4]

Далее определим формы взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения.

1. Взаимодействие педагога-психолога с воспитателями.

Воспитатель непосредственно контактирует с детьми, реализует образовательную программу, создает условия для их развития и осуществляет первичную профилактику и коррекцию возможных нарушений. В своей работе воспитатель реализует рекомендации педагога-психолога.

Формы взаимодействия педагога-психолога с воспитателями:

- обсуждение результатов психолого-педагогической диагностики;
- совместное планирование образовательной деятельности, интегрирующей работу по обеспечению эмоционального благополучия ребенка в группе;
- консультации для воспитателей по вопросам выбора методов и приемов профилактики и преодоления детских страхов, организации развивающей среды, индивидуального подхода к детям;
- участие в мероприятиях методической направленности в аспекте эмоционального развития дошкольников;
- проведение открытых занятий и мастер-классов для демонстрации эффективных методов и приемов работы;
- разработка рекомендаций для воспитателей по эмоциональному развитию дошкольников, профилактике и преодолению симптомокомплексов эмоционального неблагополучия.

2. Взаимодействие педагога-психолога со специалистами (музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре и др.).

Цель взаимодействия со специалистами: обеспечение комплексного подхода к развитию ребенка, объединение усилий разных специалистов для достижения максимального результата.

Формы взаимодействия педагога-психолога со специалистами:

- участие в консилиумах для обсуждения результатов диагностики, разработки индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы, согласование аспектов реализации коррекционных программ в рамках профессиональных компетенций (логопедической, музыкальной, физической и т. п.);
- обмен информацией о динамике развития ребенка, эффективности применяемых методов и приемов [6].

Механизмы взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения:

- регулярные встречи, совещания, консилиумы для обсуждения планов работы, результатов диагностики, проблемных вопросов;
- создание информационных ресурсов для размещения профессионально-значимой информации;
- использование цифровых технологий (видеоконференции, вебинары, социальные сети и мессенджеры) для проведения консультаций и семинаров, оперативного обмена информацией.

В соответствии с предметом исследования мы выделили комплекс психолого-педагогических условий, способствующих преодолению страхов в системе сопровождения эмоционального развития детей в ДОУ.

Наиболее понятным и действенным инструментом для работы с детьми старшего дошкольного возраста по преодолению страхов является сказкотерапия. При этом выбор терапевтических сказок, применение форм и приемов сказкотерапии должно строиться на основе индивидуально-дифференцированного подхода с учетом конкретных видов страхов, их интенсивности и причин возникновения [2].

В ходе психолого-педагогического сопровождения по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста необходима комплексная работа всех специалистов ДОУ. Воспитатели на основе наблюдения выявляют детей с выраженными страхами, организуют педагогическое просвещение и консультирование родителей, реализуют рекомендации педагога-психолога по преодолению детских страхов. Педагог-психолог проводит диагностическую и коррекционно-развивающую работу с детьми с большим количеством страхов, используя тренинговые упражнения и игровую коррекцию. Организует взаимодействие всех специалистов, работающих с ребенком. Осуществляет психологическое консультирование и просвещение педагогов и родителей. Психолого-педагогическое сопровождение детей с различными видами страхов должно быть организовано в сотрудничестве и взаимодействии всех специалистов ДОУ и семьи [1].

Таким образом, можно говорить о том, что преодоление страхов у детей старшего дошкольного возраста в системе психолого-педагогического сопровождения в ДОУ – это целенаправленная система мер психолого-педагогического характера, способствующих преодолению страхов у детей и тем самым обеспечивающих условия для полноценного развития личности и социализации ребенка.

Список литературы

1. Алексеева Е.Е. Страхи у детей дошкольного возраста / Е.Е. Алексеева // Дошкольная педагогика. – 2006. – №2. – С. 58–61. EDN WBKQAZ
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2007 – 144 с.
3. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страхов / А.И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 128 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2006. – 95 с. EDN QXQSGZ
5. Ионова Н.В. Особенности проявления страхов у дошкольников 6–7 лет / Н.В. Ионова, В.А. Горбунова // Концепт. – 2014. – Т. 20. – С. 1391–1395.
6. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогические подходы к воспитанию: материалы Всерос. науч. практ. конф. – 1998. – №4. – С. 15–20.

Габдрахманова Ольга Германовна
студентка

Научный руководитель
Ситдикова Гульназ Ринатовна
канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ

Аннотация: анализ современных исследований позволяет утверждать, что повышение учебной мотивации первоклассников способствует повышению качества образования в сельской местности в условиях малокомплектной школы. Целью работы являлось изучение специфики повышения мотивации детей младшего школьного возраста в условиях сельских малокомплектных школ и разработка психолого-педагогических подходов для развития мотивации. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 6–7 лет. Выявлен низкий уровень развития учебной мотивации первоклассников. Разработана коррекционная программа.

Ключевые слова: малокомплектная школа, учебная мотивация, младший школьный возраст.

Актуальность. Учебная мотивация является одним из ключевых факторов успешности адаптации ребенка к школе, формирования его образовательной траектории и дальнейших академических достижений. Переход от дошкольного детства к школьному – критический период, когда происходит смена ведущей деятельности с игровой на учебную, закладываются основы познавательных интересов и формируется отношение к учению. Именно эффективное развитие учебной мотивации на этом этапе обеспечивает активное включение первоклассника в образовательный процесс и способствует его всестороннему развитию [8].

Однако, когда речь заходит о первоклассниках сельских малокомплектных школ, данная проблематика становится особо актуальной и требующей глубокого изучения. Потому как сельская образовательная среда существенно отличается от городской, что неизбежно накладывает свой отпечаток на формирование мотивационной сферы ребенка. Она характеризуется меньшей доступностью разнообразных культурных и образовательных ресурсов, специфическим социокультурным контекстом, особенностями семейного воспитания и, зачастую, более ограниченным кругом социального общения. Эти факторы могут как способствовать (например, через тесные социальные связи, индивидуальное внимание со стороны педагогов и более спокойный ритм жизни), так и препятствовать (через ограниченность внешних стимулов и образцов для подражания, потенциально низкий запрос на академические достижения) формированию устойчивых познавательных мотивов у первоклассников. Также малокомплектные школы, являясь неотъемлемой частью системы сельского образования, обладают уникальной организационной структурой, которая также оказывает значимое влияние на учебный процесс. Обучение в разновозрастных классах, многофункциональность учителя, камерная атмосфера и небольшой контингент учащихся создают как потенциальные преимущества для индивидуализации обучения и построения доверительных отношений, так и определенные риски. К последним можно отнести дефицит развивающей конкурентной среды, недостаток предметно-развивающего пространства или повышенную нагрузку на учителя, что может сказываться на качестве и разнообразии мотивационных стратегий [7].

Таким образом, комплексное, системное исследование специфики развития учебной мотивации первоклассников именно в условиях сельских малокомплектных школ остается вне фокуса большинства современных научных работ.

Обзор литературы. Проблема мотивации младших школьников активно изучается в отечественной психологии такими учеными, как Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин. В своих трудах они исследовали возрастные особенности мотивации поступления в школу и процесс трансформации ведущей игровой деятельности в учебную. Также А.К. Марковой, М.В. Матюхиной детально изучены структура учебной мотивации первоклассников, доминирующие мотивы, их взаимосвязь и динамика на протяжении начальной школы. Обоснована роль учителя, семьи и образовательной среды в формировании устойчивых познавательных мотивов, разработаны методики диагностики и формирования мотивации в условиях традиционной школы. Это свидетельствует о высокой степени разработанности теоретических и практических аспектов развития учебной мотивации младших школьников в типовых образовательных условиях. Л.Н. Афанасьева, Е.Г. Рузакова проанализировали преимущества и недостатки малокомплектных школ. Они анализировали особенности обучения в разновозрастных классах, разрабатывали типологии уроков, рекомендации по планированию, организации самостоятельной

работы, взаимообучению, использованию наглядности и технических средств. Однако все исследования затрагивают отдельные аспекты данной комплексной проблемы, редко интегрируя их в единое целое.

Цель исследования: проведение эмпирического исследования по изучению учебной мотивации первоклассников в уникальных условиях сельской малокомплектной школы и разработка коррекционной программы для повышения мотивации.

Результаты эмпирического исследования. Приступая к эмпирическому исследованию уровня развития учебной мотивации первоклассников, необходимо обосновать выбор данных категорий детей. Считаем, что дети младшего школьного возраста вследствие особенностей условий сельской малокомплектной школы имеют наиболее сильные проявления нарушений мотивационной сферы, что способствует низкой познавательной активности и низким образовательным результатам в будущем. В свете выявленных проблем, возможно, использование арт-терапии представляется перспективным направлением для повышения мотивации [9].

С целью изучения уровня развития учебной мотивации первоклассников сельских малокомплектных школ нами было организовано эмпирическое исследование, в котором принимало участие 10 детей, в возрасте от 6 до 7 лет.

При проведении исследования нами была использована методика: «Изучение уровня школьной мотивации у младших школьников» Н.Г. Лускановой.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в испытуемой группе преобладает средний уровень мотивационной сферы.

Полученные данные подтверждают необходимость разработки коррекционной программы для развития мотивационной сферы первоклассников сельской малокомплектной школы. Цель коррекционной программы – сформировать у детей позитивное отношение к процессу обучения в условиях ограниченного образовательного пространства и разновозрастных взаимодействий. Программа предполагает поэтапное становление познавательного интереса детей, которая строится на следующих этапах работы.

1. Проведение консультации с родителями на тему развития мотивации в условиях малокомплектной школы.

2. Разработка рекомендаций для родителей и педагогов по работе с детьми с низким уровнем мотивационной сферы.

3. Создать благоприятные условия для снижения эмоционального напряжения.

Выводы. На современном этапе существования психолого-педагогической науки выявляется понимание взаимосвязи уровня развития мотивационной сферы школьников и ее зависимость от внешних условий, в частности условий ограниченного образовательного пространства. Вследствие этого становится явной значимость изучения способов формированию позитивного отношения к процессу обучения. Проведение эмпирического исследования позволило выявить типологию и траектории мотивации и вовлеченности первоклассников в учебный процесс. Учитывая результаты эмпирического исследования, нами была разработана коррекционная программа для развития мотивационной сферы первоклассников сельской малокомплектной школы.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 2008. – 398 с.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – 1989. – 554 с.
3. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с. EDN SJRJOJ
5. Афанасьева Л.Н. Сельская малокомплектная школа: проблемы и перспективы развития / Л.Н. Афанасьева. – Рязань: РИРО, 2005. – 203 с.
6. Рузакова Е.Г. Социально-педагогические проблемы сельской малокомплектной школы и пути их решения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Рузакова. – М., 2006. – 134 с.
7. Способы повышения мотивации при обучении английскому языку / Г.Р. Ситдикова, И.Р. Ситдилов, Р.А. Семенов, Ф.С. Антуклова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24 сентября 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 225–227. – EDN CIFTCP.
8. Ханмурзина Р.Р. К вопросу о приемах повышения мотивации изучения русского языка в начальной школе / Р.Р. Ханмурзина, Ф.А. Саглам // Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: Materials of the III international scientific conference (Prague, 18–19 апреля 2018 года). – Prague: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2018. – С. 24–26. – EDN XMWDWX.
9. Использование арт-терапии для повышения мотивации к изучению иностранного языка / Г.Р. Ситдикова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова [и др.] // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 12 сентября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 387–389. – EDN LUHDKO.

Данилова Анна Ивановна

канд. культурологии, доцент

Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

в г. Новороссийске

г. Новороссийск, Краснодарский край

Черкесова Екатерина Николаевна

учитель

МАОУ «СОШ №34»

г. Новороссийск, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме развития эмоциональной сферы психики младших школьников. Авторами отмечены формы эмоционального отражения, этапы развития эмоциональной сферы человека, в том числе высших чувств на основе базовых.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, психология эмоций, эмоция, эмоциональный интеллект.

Проблема развития эмоциональной сферы школьников в исследованиях последних лет становится первостепенной. Развитая эмоциональная сфера позволит ребёнку контролировать свои эмоциональные реакции и снизить общий уровень тревожности.

Психология эмоций – это раздел психологии, в котором изучается эмоциональная сфера детей через описание природы, функций и особенностях протекания эмоциональной реакции. При этом понятия «эмоция» и «чувство» рассматриваются как способ мобилизации активности организма и как посредник в познании мира [1].

Было замечено, что физические изменения, проявляющиеся в теле, рассматриваются как телесные последствия проявления эмоций, которые, в свою очередь, влияют на движения души [2].

Эмоция – субъективная форма отражения окружающей действительности.

Выделяют следующие формы эмоционального отражения, реагирования:

- отражение отношения к предметной действительности;
- отражение окружающего мира в форме субъективного переживания;
- отражение внешнего мира в психическом и физиологическом формате;
- отражение целостного эмоционального явления через определение отображаемого содержания и собственно эмоционального переживания;
- содержание в процессе отражения действительности является идеальным параметром, процесс переживания – реальным объективным фактом, свидетельством о проживаемых эмоциях;
- эмоции отличаются исключительной субъективностью [5].

Если в младенческом возрасте эмоциональная реакция – порой, единственный способ коммуникации со взрослым, то в младшем школьном возрасте в эмоциональной сфере личности ребёнка происходят изменения, связанные с повышением социальной активности и направленностью личности, что ведёт к изменению как содержательной стороны эмоций, так и их характеристики [4]:

- интенсивность и яркость эмоций: эмоции переживаются очень сильно, непосредственно и ярко, однако интенсивность не всегда устойчива, эмоции могут быстро сменяться;
- импульсивность и непосредственность: эмоции часто проявляются спонтанно, реакции могут быть непредсказуемыми, вспыльчивыми;
- неустойчивость и лабильность: эмоциональное состояние может меняться быстро и часто, зависят от внешних обстоятельств и внутренних переживаний;
- зависимость от оценки взрослых: оценка влияет на самооценку и эмоциональное благополучие; стремление к одобрению, боязнь разочаровать;
- эмоциональная заразительность: легко перенимают эмоциональное состояние окружающих, особенно сверстников;

– развитие высших чувств: формируются моральные (чувство долга, справедливости), интеллектуальные (любопытность, удивление), эстетические (чувство прекрасного) чувства.

Как проявляются эти изменения в младшем школьном возрасте?

Позиция школьника требует от ребёнка высокого уровня волевой сферы, которая связана с эмоциональной: с одной стороны, для планомерного процесса обучения ребёнок должен применить волевое усилие, чтобы сконцентрироваться на изучаемом материале, с другой – он вынужден подавлять даже яркие эмоции. Накапливаясь, они могут привести к аффекту, истерике, которые затронут не только ребёнка, но и его одноклассников, педагогов и других взрослых [6].

В образовательных организациях, где есть психологическая поддержка обучающихся, уровень проживания негативных эмоций от учебного процесса не только можно снизить, но и научить детей справляться с ним самостоятельно.

Нервная система младшего школьника довольно пластична, поэтому дети обнаруживают быструю смену эмоциональных реакций, легко возбуждаясь или успокаиваясь. Когда ребёнок не может проявить эмоцию в полной мере, о его эмоциональном состоянии могут говорить поза, мимика, жесты [8].

Кроме того, для детей этого возраста характерна высокая степень «заразительности» эмоциональных переживаний в отношении других людей. Например, ярко выраженная грусть одного ребёнка способна погрузить в схожее эмоциональное состояние еще нескольких детей, запуская цепную реакцию.

Для возникновения эмоции необходим конкретный раздражитель, которым может быть ситуация, объект, человек и т. д. Эмоциональная реакция возникает у ребёнка от непосредственного наблюдения, переживания ощущений, ярких представлений здесь и сейчас. В то время как абстрактные образы, к которым можно отнести нравоучения, правила и законы поведения, не основанные на предметной деятельности ребёнка, не находят эмоционального отклика в его душе, поскольку он не чувствует эмоциональной связи себя с описываемым событием.

Образовательная организация при этом может способствовать развитию высших чувств на основе базовых:

- нравственные или моральные – чувства, переживаемые ребёнком в реакции на внешний раздражитель, в сравнении с общественными нормами (отчужденность, презрение, уважение и др.);
- интеллектуальные – чувства, переживаемые ребёнком в процессе познания (удивление, любознательность и др.);
- эстетические – чувства, переживаемые ребёнком, когда раздражителем является красота или же безобразие воспринимаемого объекта (восхищение, ненависть, любовь и др.) [3].

В начальной школе ребёнок оказывается в условиях, где оценка своих эмоций является неотъемлемой составляющей портрета школьника. Основными эмоциональными потребностями младших школьников являются чувства безопасности, любви и привязанности, признания и уважения, компетентности и успеха, потребность в новых впечатлениях и активности.

Младшему школьнику важно не только осознать эмоцию, но и установить причинно-следственные связи в двух аспектах: какой раздражитель привёл к зарождению эмоции и какое действие позволит эту эмоцию выразить.

В контексте такого подхода открывается необходимость целенаправленного развития эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект – «способность личности к познанию окружающей действительности и внутреннего мира через эмоциональные составляющие» [Наймушина Л.М., с. 68]. Важно углублять знания и создавать свой «банк методов» проживания эмоций. Необходимость возрастает в условиях цифрового пространства, где эмоция как компонент общения вытесняется и выражается в смайле или нескольких словах, без опоры на внутреннее состояние ребёнка. Снижается общее время непосредственного физического взаимодействия, когда в процесс общения включаются мимика и пантомимика, через которые ребёнок получает данные об эмоции другого человека без вербального подкрепления.

Таким образом, в младшем школьном возрасте эмоциональная сфера психики продолжает активно развиваться, претерпевая существенные изменения. Однако младшие школьники, приходя в школу, зачастую не обладают достаточным багажом знаний о своих эмоциях, поэтому сохраняется необходимость целенаправленного развития этой сферы.

Список литературы

1. Болаева Г.Б. Эмоциональное развитие ребенка младшего школьного возраста путем общения в исследованиях отечественных психологов / Г.Б. Болаева, А.С. Максимовских // Общение в эпоху конвергенции технологий: сборник научных трудов. – 2022. – С. 189–191. DOI 10.24412/cl-36917-2022-189-191. EDN FNFPBO
2. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 146 с.
3. Данилова Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях образовательного учреждения / Н.А. Данилова // Национальная ассоциация учёных (НАУ). – 2015. – №7–2 (12). – С. 128–130.
4. Добрин А.В. Особенности эмоционального тонуса у первоклассников с различным уровнем эмоционального интеллекта как фактор психолого-социальной адаптации к начальной школе / А.В. Добрин // Вестник НГПУ. – 2020. – №3. – С. 65–85.
5. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учеб. пособие / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 283 с.
6. Касимова Р.Ш. Формирование эмоциональной сферы младших школьников в условиях детского коллектива / Р.Ш. Касимова, М.А. Сиразиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62–2. – С. 110–113.
7. Наймушина Л.М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке / Л.М. Наймушина // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3. №4. – С. 63–70.
8. Чакова И.Н. Работа педагогов по формированию эмоциональной культуры в условиях образовательной преемственности / И.Н. Чакова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – №2. – С. 80–82.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Аннотация: *диагностический инструментарий в системе реабилитационного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: особенности практической реализации в условиях специализированного учреждения. Психометрическая оценка состояния детей с ОВЗ интегрирована в комплексную программу восстановительных мероприятий, обеспечивая персонифицированный подход к определению реабилитационного потенциала и прогнозированию результативности коррекционных интервенций.*

Ключевые слова: *психологическая диагностика, реабилитационный центр, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация, психологическая адаптация.*

Психологическая диагностика представляет собой комплексное направление профессиональной деятельности, требующее от специалиста высокой квалификации в области диагностического инструментария, прогнозирования и организации исследовательского процесса при реализации практических задач. Комплексное восстановление физического, психоэмоционального, социального и духовно-нравственного благополучия личности осуществляется в специализированных реабилитационных учреждениях, неотъемлемым компонентом работы которых выступает психодиагностическое сопровождение пациентов.

Специализированная психодиагностическая оценка в реабилитационном учреждении, ориентированном на работу с лицами с ограниченными возможностями здоровья, базируется на комплексном исследовании психической сферы индивидуума посредством валидного диагностического инструментария с целью формирования обоснованного клинико-психологического заключения [5, с. 91].

Психодиагностика представляет собой научную дисциплину, направленную на систематизацию индивидов посредством комплексного анализа их психофизиологических характеристик и психологических особенностей личности, согласно концепции К.М. Гуревича.

В рамках психологической диагностики исследуется психологическая индивидуальность субъекта и ее компоненты, что принципиально отличается от медицинской диагностики заболеваний. Теоретический базис, релевантный предмету исследования, служит фундаментом для выявления эмпирически верифицируемых психологических параметров. В частности, диагностика мнемических процессов фокусируется на таких количественных показателях, как темп усвоения информации и эффективность ее воспроизведения. Комплексное психодиагностическое обследование охватывает индивидуально-психологические характеристики ребенка, социально-психологические аспекты групповой динамики, включая структурную организацию детского коллектива и специфику интерперсональных коммуникаций. Полученные данные служат основой для идентификации психологических проблем и последующей разработки корректирующих воздействий [2, с. 51].

Психодиагностическое сопровождение в условиях реабилитационного центра представляет собой системный анализ индивидуально-психологического профиля лиц с ограниченными возможностями здоровья, включающий количественную и качественную оценку их личностных характеристик, социально-психологических параметров деятельности и групповой динамики в соответствии с нормативными критериями. Данный комплекс мероприятий направлен на выявление детерминант эффективности реабилитационного процесса с целью прогнозирования траектории развития пациента, определения оптимальных методов взаимодействия и формирования персонализированных рекомендаций как для самих реабилитантов, так и для специалистов, осуществляющих оптимизацию организационно-методического, воспитательного и режимного компонентов реабилитационной программы.

Психодиагностическая деятельность в реабилитационном центре интегрирована в широкий спектр практических направлений: оптимизацию образовательно-воспитательного процесса, кадровое планирование, профессиональный отбор, прогностическую оценку социального поведения, психологическое консультирование и психотерапевтическое сопровождение, судебную психолого-психиатрическую экспертизу, а также анализ потенциальных психологических эффектов средовых трансформаций [6, с. 29].

Методическая процедура диагностического исследования психики отличается рациональным использованием ресурсов, а также интуитивно понятным механизмом интерпретации и систематизации полученных результатов.

Релевантность применяемого методического инструментария целевым установкам психологического сопровождения лиц с особенностями психофизического развития.

При составлении психодиагностического заключения осуществляется интерпретация полученных данных с учетом особенностей целевой аудитории, что предполагает адаптацию специализированной терминологии и представление результатов в доступной для конкретного получателя форме. Данный подход обеспечивает оптимальное восприятие диагностической информации заинтересованными лицами при сохранении профессиональной точности формулировок.

Данные психодиагностического обследования представляют собой не конечную цель, а инструментальную базу, служащую различным прикладным задачам. Результаты диагностической деятельности находят практическое применение в качестве информационной основы для последующей коррекционно-развивающей работы, разработки индивидуальных образовательных траекторий и принятия обоснованных организационно-методических решений [4, с. 72].

Осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса через консультирование, коррекционные мероприятия и методическую поддержку педагогического состава, административного персонала и семей обучающихся.

Психодиагностическое исследование индивидуально-психологических характеристик лиц с ограниченными возможностями здоровья представляет собой фундаментальный подготовительный этап в профессиональной деятельности клинического психолога, обеспечивающий получение валидных диагностических данных для последующей коррекционной работы. Реализация комплексного психологического обследования в условиях реабилитационного центра способствует своевременному выявлению воспитанников, испытывающих различные психологические затруднения и нуждающихся в специализированном психотерапевтическом сопровождении.

Список литературы

1. Диагностика уровня развития детей дошкольного возраста / авт.-сост. Злобенко [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2011. – 110 с.
2. Общая психология: учебник для вузов, доп. МО РФ. – В 7 т. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
3. Ранняя диагностика и коррекция: практическое руководство. – В 2 т. Т. 1. Нарушение развития / под ред. Удо Б. Брако; пер. с нем. В.Т. Алтухова; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2007. – 320 с.
4. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: приложение (стиmulный материал) / С.Я. Рубинштейн. – М.: Апель-Пресс; Изд-во Ин-та психотерапии, 2007. – 160 с. – EDN QLOGVL
5. Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе / авт.-сост. Ю.В. Останкова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 130 с.
6. Специальная психология: учеб. пособ. / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2007. – 464 с.

Евстафьева Надежда Михайловна

учитель

МАОУ «Ходарская СОШ им. И.Н. Ульянова»

с. Ходары, Чувашская Республика

ОБРАЗ МАТЕРИ В ПРОЕКТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: основой жизни любого ребенка является семья, а самый главный человек – мать. Поэтому изучение традиций семьи, умение правильно строить взаимоотношения с родственниками, осознание своего места в семье и в обществе может способствовать воспитанию чувства ответственности и гордости за свою семью и Родину. Большая проектная работа, в которую вовлечены учитель, дети и родители, даёт детям ощущение сопричастности к традициям семьи, гордость за своих матерей.

Ключевые слова: мать, семья, ребёнок, проект, совместная деятельность.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта отражено, что программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования состоит в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Она должна реализовываться в совместной педагогической работе образовательного учреждения и семьи. В портрете выпускника начальной школы, определенном в ФГОС ООО, указано, что каждый должен уважать и принимать ценности семьи и общества, быть готовым самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом. Формирование системы ценностей, становление личности, развитие духовной культуры, укрепление физического и психического здоровья происходит

одновременно в семье и школе. От того как грамотно, четко и мудро будет налажена совместная работа зависит результат.

Самое основное в жизни человека – это семья, которая обучает ребёнка общению и взаимодействию с этим сложным современным миром. А семья начинается с матери.

Образ матери в воспитании и обучении младших школьников занимает центральное место. Ребёнок воспринимает свою мать как нравственный идеал, пример для становления собственной нравственности.

Мать является самым главным источником информации о гармоничном отношении к миру, о нравственных нормах поведения, о культуре семейных отношений.

Именно мать начинает формирование в своём ребёнке духовно-нравственные качества: чуткость и душевность, доброта и любовь к людям, забота и милосердие, сочувствие и сострадание, строгость и мудрость. Материнская любовь даёт силу и уверенность в достижении поставленных целей.

Опираясь на взаимопочтение и взаимную любовь матери и ребёнка можно воспитать гармонично развитую личность и помочь ребёнку добиться успехов. Это не разовая, а систематическая и ежедневная работа. Тут как раз на помощь учителю приходит проект *«Большое спасибо тебе, мама»*.

Цели и задачи проекта:

- воспитывать любовь и уважение к матери, семье;
- обучение выражению сочувствия и внимания к маминой заботе о членах семьи; – воспитание желания помогать маме по дому, радовать ее;
- обучение детей умению общаться друг с другом и взрослыми людьми;
- развивать у детей желание дарить тепло и доброту близким и родным;
- воспитывать нравственные и эстетические чувства.

Основные этапы проекта.

1 этап – подготовительный. Дети своими руками готовят поздравительные открытки и подарки, рисуют портреты своих мам и бабушек, пишут о них сочинения и стихи. Также оформляется выставка в зале, презентация из фотографий «Матери защитников Отечества», привлекаются родители к созданию праздничной атмосферы.

2 этап – деятельностно-обучающий. Оформляем семейные альбомы, составляем генеалогическое древо, записываем и оформляем рассказы детей «Моя родословная», участвуем в конкурсах. Организовываем совместно с детьми и родителями экскурсии, походы.

3 этап – действенно-практический. Собираем информацию о семейных традициях, о жизни мамы и бабушки, их душевных качествах.

4 этап – заключительный. Это праздничное мероприятие *«Большое спасибо тебе, мама»*, которое направлено на сплочение детей и их родителей, а также на формирование осознания значения семьи в жизни человека и уважительного отношения к своей маме и всем женщинам.

Праздник – не только радость, но и деятельность, направленная на эмоциональную разрядку, и на реализацию социальных требований. Учитывая занятость родителей в современном мире, значительно возрастает роль совместных с родителями мероприятий в школе.

Задумываясь над проведением праздника, мы хотели найти возможность объединить в одно целое всех действующих лиц образовательного процесса: учеников, учителей, родителей. Найти новые пути их взаимодействия в современных условиях, в информационном обществе. А главное, постараться сделать так, чтобы мы были единым целым.

Урок-праздник прошёл здорово, весело, интересно, мы стали одной семьей. На праздник мы пригласили матерей участников СВО, которые учились в нашей школе. Также с удовольствием пришли уважаемые люди нашего села Заслуженный учитель Чувашской республики *Иконникова Маргарита Николаевна*, Заслуженный работник культуры Чувашской Республики *Андреева Раиса Дмитриевна*, Заслуженный врач Чувашской Республики *Сидорова Вера Павловна*. Почётное место на празднике заняли женщины и бабушки, которые каждый день ходят плести маскировочные сети для участников СВО.

Ребята долго и тщательно готовились к празднику *«Большое спасибо тебе, мама»*. Сделанные детскими руками подарки – это особая радость. Дети с большим старанием подготавливали и исполняли различные номера: музыкальные поздравления, стихотворения, сценку и конкурсы. Мамы и бабушки с удовольствием принимали в них участие. Очень трогательным оказался музыкальный номер, когда ребята пригласили своих мам на танец.

Учащиеся узнали много нового не только о своих мамах и бабушках, но и об известных и уважаемых жителях своего села и о матерях защитников Родины – участников СВО. Хотя они и живут рядом с нами, некоторые дети узнавали их с другой стороны, как почётных и уважаемых людей и восхищались ими.

Во время мероприятия дети удивлялись слезам в глазах женщин и бабушек, которые ежедневно ходят плести маскировочные сети и были счастливы тому, что смогли порадовать их своими стихами, песнями и танцами. И это замечательно...

Все участники праздника были активными, жизнерадостными. Много теплых слов было выражено детьми в адрес мам и бабушек. В конце мероприятия я, как классный руководитель, поздравила всех

присутствующих с этим замечательным праздником, а ребята вручили всем мамам сделанные своими руками открытки и подарки. Мамам и бабушкам праздник очень понравился, и в свой адрес мы с детьми услышали много слов благодарности. Такие мероприятия нужны и важны. Они объединяют взрослых и детей, помогают узнать много нового и доброго о каждом из нас и решить проблемы отношений между поколениями.

В процессе реализации проекта расширились знания и представления детей об этапах жизни мамы и бабушки и установились более дружеские взаимоотношения между родителями и детьми благодаря совместной деятельности.

Список литературы

1. Белякова В.Н. Слово о Матери: сценарий литературно-музыкальной композиции к Дню матерей России / В.Н. Белякова // Последний звонок. – 2006. – №7. – С. 12–13.
2. Дегтярева М.С. Ее уроки мира и добра: сценарий праздничной программы ко Дню матери (26 ноября) / М.С. Дегтярева, Л.В. Черемисина // Читаем, учимся, играем. – 2006. – Вып. 9. – С. 9–10.

Исоев Бунёд Абдугафорович

студент

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

ЗЕРКАЛЬНЫЙ ЭТАП В ГЕНЕЗИСЕ САМОСОЗНАНИЯ: ОТ ВИЗУАЛЬНОГО ОТРАЖЕНИЯ К КОНСТИТУИРОВАНИЮ «Я»

Аннотация: статья посвящена анализу роли феномена зеркального самоузнавания в процессе формирования самосознания в раннем онтогенезе. Рассматриваются ключевые этапы становления способности к самоидентификации, от первичного восприятия отражения как объекта внешней среды до формирования целостного визуально-кинестетического образа «Я». На основе синтеза классических психоаналитических теорий (Ж. Лакан) и современных данных когнитивной психологии и нейронаук раскрывается значение данного когнитивно-аффективного достижения для последующего социально-личностного развития индивида. Материал адресован широкому кругу читателей, интересующихся вопросами детской психологии.

Ключевые слова: самоосознание, ранний онтогенез.

Введение

Ранний онтогенез характеризуется последовательным становлением психических функций, среди которых центральное место занимает формирование самосознания. Одним из наиболее наглядных и методологически значимых феноменов, позволяющих исследовать данный процесс, является реакция ребенка на собственное зеркальное отражение. Этот, казалось бы, простой поведенческий акт представляет собой сложный комплекс когнитивных операций, знаменующий ключевой переход от нерасчлененного восприятия мира к первичной самоидентификации. В данной статье предпринята попытка систематизировать современные взгляды на значение зеркального опыта для становления личности в раннем возрасте.

1. Эволюция восприятия зеркального образа: от диады к индивидуации.

Процесс узнавания себя в зеркале не является мгновенным инсайтом, а представляет собой поэтапную динамику.

Стадия 1 (до 6 месяцев): Социализация отражения. На начальном этапе младенец воспринимает образ в зеркале как «Другого» – потенциального партнера по коммуникации. Реакция оживления (улыбка, гуление, двигательная активность) адресована внешнему объекту, что свидетельствует об отсутствии идентификации отражения с собственным телом. Нейрофизиологической основой данной стадии является доминирование сенсомоторного интеллекта при недостаточной зрелости структур, ответственных за самовосприятие.

Стадия 2 (8–12 месяцев): Когнитивный диссонанс и исследование. По мере развития зрительно-моторной координации и пространственного восприятия ребенок начинает замечать несоответствие между движениями отражения и своими проприоцептивными ощущениями. Это порождает исследовательское поведение: младенец пытается заглянуть за зеркало, стучит по нему, обходит с разных сторон. Данный этап отражает активный поиск причины наблюдаемого феномена и является предвестником формирования связи между визуальным паттерном и кинестетическим опытом.

Стадия 3 (15–24 месяца): Самоузнавание и интеграция. Кульминацией процесса является так называемый «тест зеркала» (метод маркировки, разработанный Г. Галлопом). Ребенок, видя в зеркале свое отражение с меткой (например, цветной точкой на лбу), демонстрирует целенаправленное действие, направленное на собственное тело (пытается стереть точку с себя, а не с зеркала). Этот поведенческий паттерн однозначно указывает на сформировавшуюся способность к самоидентификации: ребенок

осознает, что отражение – это и есть он сам. Формируется первичный целостный аутоимаж – визуальный образ «Я».

2. Теоретическое осмысление: от стадии зеркала Ж. Лакана до современных интерпретаций.

Классическое психоаналитическое объяснение данного феномена было предложено Жаком Лаканом. Его концепция «стадии зеркала» (1936) трактует момент самоузнавания как фундаментальный акт, приводящий к формированию инстанции «Я» (Je). Согласно Лакану, младенец, находящийся в состоянии моторной незрелости и внутренней фрагментации, воспринимает свой целостный зеркальный образ как «идеальное Я» (Ideal-I). Этот гештальт становится прообразом будущей целостности эго, однако по своей сути является иллюзорным, поскольку основан на внешней, отчужденной форме. Таким образом, «Я» конституируется через отношение к внешнему образу, что изначально закладывает в его структуру alienation (отчуждение).

Современная когнитивная психология дополняет эту модель, акцентируя внимание на нейрокогнитивных процессах. Способность к самоузнаванию коррелирует с созреванием префронтальной коры головного мозга и правого полушария, ответственного за визуально-пространственное восприятие и самореференцию. Формируется «теория психического» (Theory of Mind) – способность понимать, что другие люди обладают собственными мыслями и намерениями, что невозможно без первичного выделения себя из окружающей среды.

3. Значение зеркального самоузнавания для последующего развития личности.

Обретение способности к самоидентификации служит катализатором для ряда критически важных линий развития:

1) когнитивное развитие: происходит качественный скачок в развитии символического мышления и репрезентации. Ребенок начинает использовать местоимение «Я», что знаменует вербальное закрепление открывшейся ему самости;

2) социально-эмоциональное развитие: возникает способность к эмпатии, так как понимание собственных эмоций, наблюдаемых в зеркале, проецируется на других. Формируется сложный комплекс социальных эмоций – смущения, гордости, стыда, которые возможны только при наличии самооценки и представления о том, как его воспринимают другие;

3) становление саморегуляции: целостный образ себя позволяет ребенку осуществлять более сложные, целенаправленные действия, планировать их и контролировать. Он становится активным агентом, а не пассивным реципиентом внешних стимулов.

4. Роль социального контекста в процессе самоидентификации.

Важно подчеркнуть, что зеркальное самоузнавание не происходит в социальном вакууме. Реакция значимого взрослого (чаще матери) на отражение ребенка выполняет функцию «социального зеркала». Комментарии родителя («Это кто у нас такой красивый? Это ты!»), его эмоциональная окраска («Умница!») опосредуют восприятие ребенком самого себя. Таким образом, первичная самооценка является интериоризацией (усвоением) внешних оценок, что подтверждает тезис Л.С. Выготского о социальном происхождении высших психических функций.

Заключение

Таким образом, момент осознания себя в зеркале представляет собой не просто курьезный эпизод в развитии младенца, а сложный системный психологический акт. Он маркирует критический рубеж в процессе индивидуации – переход от слияния с миром к выделению себя как автономного субъекта. Синтез психоаналитической глубины (Лакан) и когнитивной точности позволяет рассматривать «зеркальный этап» как узловую точку, в которой сходятся линии когнитивного, аффективного и социального развития, закладывающая основу для всей дальнейшей архитектоники личности человека.

Список литературы

1. Лакан Ж. Стадия зеркала как образующая функцию Я, какой она раскрывается нам в психоаналитическом опыте / Ж. Лакан. – 1949.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008.
5. Gallup G.G. Self-recognition in primates: A comparative approach to the bidirectional properties of consciousness // American Psychologist. 1977. Vol. 32 (5). Pp. 329–338.
6. Lewis M., Brooks-Gunn J. Social cognition and the acquisition of self. New York: Plenum Press, 1979.

Корченова Светлана Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Пирязева Марина Владимировна
старший преподаватель

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Аннотация: статья посвящена вопросу теоретического анализа тревожности как комплексного психологического феномена. Раскрывается многомерная природа тревожности, выделяются ее биологические, социальные и психологические детерминанты. Отмечается практическая значимость исследования для разработки программ психопрофилактики тревожных состояний.

Ключевые слова: тревожность, тревога, страх, психоанализ, экзистенциальная психология.

Тревожность, представляющая собой устойчивое состояние беспокойства и напряженного ожидания неблагоприятных событий, занимает центральное место в ряду фундаментальных категорий психологической науки. В отличие от конкретного страха, имеющего объективную причину, тревожность характеризуется диффузностью, неопределенностью и ощущением неконкретизированной угрозы. Теоретическое осмысление данного феномена раскрывает его многогранную природу, уходящую корнями в глубинные пласты человеческой психики.

«Психоаналитическая традиция, основанная Зигмундом Фрейдом, закладывает фундамент понимания тревожности как сигнала о внутренней опасности, исходящей от неприемлемых импульсов бессознательного. В этой парадигме тревожность выступает в роли функции Эго, призванной предупредить сознание о возрастающем напряжении, вызванном конфликтом между инстинктивными влечениями (Ид), требованиями реальности и моральными установками (Сверх-Я)» [1]. Таким образом, тревожность является не просто симптомом, но механизмом, мобилизующим психологические защиты для предотвращения прямого столкновения с травмирующим содержанием. Позднее последователи Фрейда, такие как Карен Хорни, сместили акцент с интрапсихических конфликтов на роль социальных и культурных факторов, рассматривая базовую тревожность как результат нарушения межличностных отношений в детстве, порождающего чувство одиночества и беспомощности во враждебном мире.

Экзистенциально-феноменологическое направление предлагает принципиально иную перспективу, интерпретируя тревожность как неотъемлемый атрибут человеческого существования. С точки зрения таких мыслителей, как Сёрен Кьеркегор, Мартин Хайдеггер и Ролло Мэй, тревога проистекает из осознания человеком своей свободы, конечности и ответственности. Она возникает перед лицом небытия, ничто и неизбежности выбора. В этом ключе нормальная, или экзистенциальная, тревога рассматривается не как патология, подлежащая устранению, а как источник личностного роста и осознания собственных возможностей. Она является ответом на столкновение с фундаментальными данностями бытия, и лишь будучи вытесненной или не принятой, она трансформируется в невротическую форму, парализующую волю и искажающую восприятие реальности.

С позиций бихевиоризма тревожность понимается как условная реакция, сформированная в процессе научения. «Первоначально нейтральный стимул, сочетаясь с безусловно пугающим событием, начинает вызывать условную реакцию страха, которая впоследствии генерализуется на широкий круг схожих ситуаций. Теория научения подчеркивает роль подкрепления в поддержании тревожного поведения: избегание пугающей ситуации приносит временное облегчение, что негативно подкрепляет стратегию избегания и закрепляет тревожный паттерн. Данный подход акцентирует внешние, наблюдаемые детерминанты феномена, отодвигая на второй план внутренние психические процессы» [3].

«Когнитивная психология вносит существенный вклад в теоретическое осмысление тревожности, фокусируясь на роли мышления и процессов переработки информации. Согласно когнитивным моделям, в частности теории Аарона Бека, тревожность является следствием систематических ошибок в когнитивной сфере. Для тревожного индивида характерно наличие устойчивых негативных схем, которые заставляют его избирательно воспринимать и интерпретировать стимулы окружающей среды как угрожающие» [2]. Возникают так называемые катастрофические мысли и предвзятость внимания в сторону потенциальной опасности, что запускает и поддерживает цикл тревоги. Механизмы психики оказываются захвачены гиперболизированной оценкой риска и одновременной недооценкой собственных ресурсов для совладания с предполагаемой угрозой.

Таким образом, теоретический анализ демонстрирует, что тревожность не является монолитным образованием. Ее природа оказывается производной от тех теоретических оснований, с которых

ведется рассмотрение: будь то борьба бессознательных сил, экзистенциальное противостояние личности с данностями бытия, результат ошибочного научения или следствие дисфункциональных когнитивных процессов [4].

Каждая из этих концептуальных рамок высвечивает определенный аспект данного сложного феномена, подчеркивая, что тревожность пронизывает все уровни человеческой психики – от бессознательных влечений до высших форм самосознания и когнитивного функционирования. Понимание этих разноуровневых механизмов составляет фундамент для дальнейших исследований и создания интегративных моделей, способных объединить биологические, психологические и социальные детерминанты в единую объяснительную систему.

Это многообразие теоретических перспектив, однако, не следует рассматривать как противоречивое, но скорее как комплементарное, раскрывающее тревожность в ее целостности. Интегральным моментом, вытекающим из данного анализа, является понимание того, что тревожность всегда представляет собой результат динамического взаимодействия между внутренними, присущими самой природе психического, и внешними, средовыми факторами. Психоаналитическая концепция бессознательного конфликта и экзистенциальное понимание тревоги как данности задают онтологическое основание феномена, в то время как бихевиоральные и когнитивные модели описывают конкретные психологические механизмы, через которые это внутреннее напряжение опредмечивается, структурируется и закрепляется в виде устойчивых поведенческих и мыслительных паттернов. Так, экзистенциальная тревога перед небытием может найти свое конкретное выражение в когнитивной схеме, заставляющей индивида катастрофизировать любую неопределенность, а базальная тревога, описанная Хорни, может реализовываться через условно-рефлекторные реакции избегания социальных ситуаций.

Перспективным направлением теоретического синтеза является рассмотрение тревожности как нарушения фундаментальных процессов смыслообразования и регуляции психической энергии. Тревожность возникает в ситуации, когда поток психических содержаний, будь то инстинктивный импульс, экзистенциальное осознание или когнитивная оценка, не находит адекватного символического или поведенческого выражения, создавая застой и напряжение в системе. В этом смысле, функция психологических защит в психоанализе, ригидных когнитивных схем в когнитивном подходе и поведенческого избегания в бихевиоризме может быть интерпретирована как попытка психики канализировать эту не находящую выхода энергию, пусть и дезадаптивным способом.

Следовательно, тревожность маркирует собой в процессе интеграции опыта, распад связи между различными уровнями психического функционирования – аффективным, когнитивным и поведенческим. Таким образом, углубленное теоретическое исследование позволяет увидеть в тревожности не просто негативный симптом, но и важный сигнал о необходимости внутренней перестройки, поиска новых смыслов и более сложных форм психической организации, способных вместить и трансформировать исходное напряжение.

Список литературы

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: руководство для врачей / Ю.А. Александровский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 2000. – 576 с. EDN VUJAGX
2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1998. – 288 с.
4. Лунева Д.Ю. Особенности влияния тревожного состояния на психоэмоциональное состояние спортсмена / Д.Ю. Лунева, А.А. Губин, Н.С. Чернышов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 25 апреля 2024 года. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 299–302. – EDN OZFZYU.

Краснова Светлана Гурьевна
канд. психол. наук, доцент
Дмитриева Людмила Александровна
доцент

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И МИНИМИЗАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ И УГРОЗ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: работа посвящена вопросам обеспечения информационной безопасности и минимизации психологических рисков и угроз при использовании обучающимися искусственного интеллекта. Цифровая трансформация образования, открывая новые горизонты, одновременно порождает и множит риски: кибератаки, утечки конфиденциальных персональных данных, лавинообразное распространение вредоносного контента. Особую остроту эта проблема приобретает в образовательных организациях, где под прицелом оказываются данные несовершеннолетних, требующие повышенной защиты. В Чувашской Республике, идущей в ногу с общероссийскими трендами цифровизации, вопросы использования искусственного интеллекта и информационной безопасности закономерно занимают центральное место в региональной политике.

В статье анализируются ключевые риски и угрозы, действующая нормативно-правовая база и яркие примеры успешного внедрения решений, предлагаются меры по обеспечению информационной безопасности, пути снижения рисков при использовании обучающимися искусственного интеллекта в образовательной среде, с особым вниманием к передовым региональным практикам Чувашской Республики. На основе данных, полученных в ходе анкетирования и анализа региональных программ, предлагаются действенные рекомендации по совершенствованию системы защиты данных в условиях стремительной цифровизации образования.

Ключевые слова: информационная безопасность, искусственный интеллект, психологические риски, угрозы, обучающиеся, профилактика зависимости, цифровизация образования, цифровая грамотность, цифровые технологии.

Стремительный рост технологий и цифровизация всех областей жизни (от повседневных межличностных коммуникаций до государственного управления) привела к тому, что процесс формирования личности и взросления современного ребенка не может обойтись без использования информационно-коммуникационных технологий и, соответственно, искусственного интеллекта.

В статье 17 Конвенции о правах ребенка [1], ратифицированной в 1989 г., говорится о необходимости обеспечения доступа детей к информации, способствующей их воспитанию и развитию, и, наоборот, о запрете информации, наносящей вред. Из текста статьи 17, а также статей 13 и 29 Конвенции о правах ребенка [1] вытекает основное противоречие информационной безопасности детей: с одной стороны, необходимо всячески способствовать обеспечению ребенка информацией, направленной на его развитие, воспитание и образование, обучить его пользоваться информацией, но, с другой стороны, – защитить ребенка от информации, наносящей вред его здоровью и развитию.

В п. 4 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2010 №436-ФЗ (ред. от 18.12.2018) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [2] информационная безопасность (далее ИБ) детей звучит как: «...состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию».

Вместе с тем, *искусственный интеллект (далее ИИ)* становится неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, включая образование. Обучающиеся активно используют ИИ для учебы, развлечений и коммуникации. Однако наряду с преимуществами возникают и потенциальные риски, и угрозы, особенно в психологической сфере. Активное использование современных технологий ИИ школьниками несёт ряд существенных психологических *рисков* и угроз, включая формирование зависимости, утрату критического мышления, социальную изоляцию, негативное влияние на самооценку и повышение уровня стресса. Это требует внимательного отношения и подготовленности всех участников образовательного процесса.

Исследования рисков и угроз ИИ интеллекта в российском образовательном пространстве проводят ряд отечественных ученых и организаций. Основные направления изучения включают образовательные инновации, приватность данных учащихся, возможные негативные эффекты автоматизации

учебного процесса и влияние цифровой среды на развитие школьников и студентов (Никулина Т.В., Стариченко М.С., Андреев А.А. и др.) [11].

Руководитель Фонда развития Интернет Солдатов Г.В. [15; 16] выделяет следующие интернет-риски:

- контентные риски (возникают в процессе использования материалов, содержащих противозаконную, неэтичную и вредоносную информацию – насилие, агрессию, эротику и порнографию, нецензурную лексику, пропаганду суицида, наркотических веществ и т. д.);
- коммуникационные риски (связаны с межличностными отношениями Интернет-пользователей и включают в себя незаконные контакты (например, с целью встречи), киберпреследования, киберунижения, груминг и др.);
- потребительские риски (злоупотребление правами потребителя: риск приобретения товара низкого качества, подделок, контрафактной и фальсифицированной продукции, хищение денежных средств злоумышленником через онлайн-банкинг и т. д.);
- технические риски (возможность повреждения программного обеспечения, информации, нарушение ее конфиденциальности или взлома аккаунта, хищения паролей и персональной информации злоумышленниками посредством вредоносного программного обеспечения и других угроз);
- психологические риски (включают возможные негативные последствия для психического здоровья и развития ребенка вследствие взаимодействия с технологиями на основе искусственного интеллекта: зависимость, недостаточная социализация, манипуляция эмоциями, фрустрация и разочарование).

Вопрос зависимости от ИИ становится всё более актуальным с развитием цифровых технологий и ростом роли виртуальных ассистентов, автоматизированных сервисов и интерактивных интерфейсов в повседневной жизни. Отметим ключевых исследователей: Каира Ю.В., Лю Цзюньцзе, А.С. Журавлёва (социальная стабильность в условиях цифровизации современного информационного общества) [12], И.П. Белозерцева (изменения в восприятии реальности, вызванные погруженностью в среду виртуального общения и взаимодействием с ИИ-интерфейсом) [8].

В соответствии с названными исследованиями признаки зависимости от технологий проявляются в поведении и эмоциях ребёнка или подростка и могут существенно влиять на его здоровье и благополучие. Рассмотрим основные индикаторы, свидетельствующие о возможной зависимости:

- постоянное желание проверить *устройство* (обучающийся испытывает навязчивое стремление проверять телефон, планшет или компьютер каждые несколько минут, независимо от обстоятельств. Даже незначительные перерывы вызывают дискомфорт);
- затруднения в контроле времени (часто обучающийся проводит гораздо больше времени за экраном устройства, чем планирует изначально. Чувство потерянного времени является характерным признаком зависимости);
- потеря интереса к другим занятиям (преимущественное предпочтение гаджетам перед ранее любимыми хобби, спортом, чтением книг или социальными контактами свидетельствует о нарушении баланса интересов);
- проблемы с концентрацией внимания (отвлекаемость, трудности сосредоточения на учебных заданиях, снижение эффективности учебной деятельности указывают на нарушение способности фокусироваться на одной задаче);
- нервозность и раздражительность (агрессивные проявления, раздражение и резкая смена настроения появляются при невозможности воспользоваться устройством или ограничения доступа к нему).

Физические признаки включают нарушения сна, головные боли, ухудшение зрения, мышечные спазмы, усталость и отсутствие аппетита. Также из психосоциальных признаков отмечаются изоляция от социума, уменьшение общения с друзьями и семьёй, предпочитая виртуальное пространство реальному взаимодействию, скрывание активности в сети, попытка скрыть длительность пребывания за компьютером или смартфоном, изменение маршрута движения с целью доступа к устройствам вне дома. Значительное падение результатов в учебе связано с отсутствием желания учиться, дефицитом концентрации и общего упадка сил вследствие длительного пребывания в цифровых развлечениях.

Раннее обнаружение признаков зависимости даёт возможность оперативно вмешаться и скорректировать ситуацию, предотвращая серьёзные негативные последствия для ребёнка.

Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [2] определил два основных вида информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей: запрещенной для распространения среди детей и информации, распространение которой среди детей определенных возрастных категорий ограничено.

В соответствии с вышеназванным законом запрещена к распространению информация:

- побуждающая детей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни и (или) здоровью, в том числе к причинению вреда своему здоровью, самоубийству;
- способная вызвать у детей желание употребить наркотические средства, психотропные и (или) одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принимать участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;

- обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия и (или) жестокости либо побуждающая осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным, за исключением случаев, предусмотренных настоящим Федеральным законом;
- отрицающая семейные ценности, пропагандирующая нетрадиционные сексуальные отношения и формирующая неуважение к родителям и (или) другим членам семьи;
- оправдывающая противоправное поведение;
- содержащая нецензурную брань;
- содержащая информацию порнографического характера;
- о несовершеннолетнем, пострадавшем в результате противоправных действий (бездействия), включая фамилии, имена, отчества, фото- и видеоизображения такого несовершеннолетнего, его родителей и иных законных представителей, дату рождения такого несовершеннолетнего, аудиозапись его голоса, место его жительства или место временного пребывания, место его учебы или работы, иную информацию, позволяющую прямо или косвенно установить личность такого несовершеннолетнего.

Закон определяет государственный надзор и общественный контроль за соблюдением законодательства Российской Федерации о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, а также ответственность за правонарушения в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, предусмотренные положениями Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. №195-ФЗ (КоАП РФ) (с изменениями и дополнениями) [3]. Необходимо отметить, что уголовная ответственность за правонарушения в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, отсутствует.

Техническая сторона вопроса защиты детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию, вытекает из юридической. Как оградить ребенка от нежелательного контента?

А.В. Толоконникова в своей работе [17] приводит позитивный опыт Канады, США и Великобритании в обеспечении безопасного Интернета для детей, курс на который взяла и Европа. Автор статьи описывает важные решения по саморегулированию рынка, принятые лидерами производства медиа-продукции и интернет-провайдерами, связанные с формированием безопасной интернет-среды для детей.

В работе [17] отмечается «...в декабре 2011 г. крупнейшие интернет-компании, лидеры глобального рынка, такие хорошо известные в России гиганты, как Apple, Blackberry, Facebook, Google, LG Electronics, Microsoft, Nintendo, Nokia, OperaSoftware, Samsung и др. (31 компания), объединились в Коалицию по созданию лучшего Интернета для детей (CEO Coalition to make a Better Internet for Kids), что послужило стимулом к выработке ключевых решений в области формирования безопасной интернет-среды для детей по всему миру».

Члены коалиции в январе 2013 г. обсудили свои предложения с представителями некоммерческих организаций, защищающих интересы детей; юристами и научным сообществом. В результате были определены пять основных направлений работы:

- создание простых, но надежных инструментов, позволяющих пользователям жаловаться на опасный для детей контент: простая и заметная для пользователя функция подачи жалоб на любых устройствах позволит быстро выявлять опасные для детей материалы (или связи) и принимать соответствующие меры;
- настройки безопасности, соответствующие возрасту пользователя – настройки, которые по умолчанию подстраивают аккаунт под нужды различных возрастных групп, например, настройки, определяющие, будет ли информация о данном пользователе, его контакты и фотографии доступны любому желающему или лишь узкому кругу лиц;
- внедрение классификации интернет-контента: проработка возрастной маркировки контента, которая бы соответствовала различным видам информационной продукции, размещенной в Сети, и вместе с тем была понятна родителям;
- интеграция функции родительского контроля, расширение ее возможностей: чем удобнее и понятнее инструмент, тем скорее его начнут осваивать пользователи;
- удаление материалов сексуального посягательства на детей: добиваться устранения материалов сексуального насилия над детьми из Интернета, активно сотрудничать с правоохранительными органами и горячими линиями по этим вопросам.

На сегодняшний день наиболее распространенным способом обеспечения информационной безопасности детей является фильтрация контента, создание программ типа «Родительский контроль».

Информационная безопасность в образовательных организациях охватывает комплекс мер по защите:

- персональных данных учащихся и педагогов (Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 №152-ФЗ (последняя редакция)) [4];
- цифровой инфраструктуры: электронных журналов, платформ дистанционного обучения и других критически важных систем;

– учебного контента от проникновения и распространения вредоносных материалов (Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 №436-ФЗ (последняя редакция)) [2].

Среди наиболее острых угроз для образовательных организаций Чувашии выделяются: изощренные фишинговые атаки на школьные порталы, недостаточная фильтрация контента, особенно ощущаемая в сельских школах, где доступ к ресурсам сети может быть ограничен.

Однако угроза нависает не только над образовательными учреждениями, но и над самими обучающимися, становящимися все более уязвимыми в цифровом пространстве. В первую очередь, это мошенничество в социальных сетях, принимающее самые разнообразные формы: фиктивные конкурсы, лживые акции, нацеленные на сбор персональных данных; опасное общение с незнакомцами, скрывающимися за масками поддельных групп; вовлечение в деструктивные игры, пропагандирующие насилие или суицидальные действия; риск попадания в сети закрытых сообществ (таких как печально известный «Синий кит»). Нельзя сбрасывать со счетов и распространение ложной информации об ЕГЭ, вузах, стипендиях через мессенджеры, а также травлю в школьных чатах и соцсетях, включающую унижения и угрозы (кибербуллинг и троллинг), способную нанести непоправимый вред психике ребенка.

Предотвратить эти угрозы возможно, внедрив систему ежемесячных уроков «Цифровой гигиены», основанных на реальных кейсах из Чувашии (например, разбор реальных фишинговых писем). Использование игровых форматов, таких как квесты по распознаванию фейков и симуляции кибератак, позволит сделать обучение более увлекательным и эффективным. Важным шагом станет и создание школьных клубов по кибербезопасности, которые могут быть организованы на базе «IT-кубов» и технопарков, предоставляющих современное оборудование и экспертную поддержку. Участие в региональных конкурсах, таких как «Кибервызов Чувашии», стимулирует интерес к теме и помогает выявить талантливых ребят. Практические тренинги и мастер-классы с участием экспертов из числа сотрудников МВД и ИБ-специалистов, посвященные, например, созданию надежных паролей и проверке достоверности сайтов, дадут учащимся ценные навыки.

Родительско-детские проекты призваны укрепить взаимодействие между поколениями в вопросах кибербезопасности. Семинары для семей, посвященные защите детей в сети, и совместные челленджи по составлению чек-листа «Безопасный интернет» станут отличным способом повысить осведомленность и сплотить семьи.

Использование специализированных платформ, таких как «Лаборатория Касперского» для детей (с ее интерактивными тренажерами по ИБ), позволит сделать обучение более наглядным и запоминающимся.

Комплексное использование всех этих методов и приемов позволит значительно снизить угрозу в области информационной безопасности для обучающихся, минимизирует негативные последствия психологических рисков и угроз при использовании обучающимися искусственного интеллекта.

Чувашская Республика последовательно реализует федеральные законы через ряд региональных программ.

1. Программа «Цифровая школа Чувашии» (2021–2024 гг.). Цель – внедрение современных систем контент-фильтрации в 100% школ республики.

2. Соглашение с Роскомнадзором. Обеспечение регулярного аудита обработки персональных данных во всех образовательных учреждениях.

3. ГОСТ Р 57780.1-2021. Обязательное использование сертифицированного антивирусного ПО во всех учреждениях образования.

На сегодняшний день 92% школ Чувашии используют контент-фильтры (на базе SkyDNS и Kaspersky Safe Kids). 86% педагогов прошли специализированные курсы по цифровой гигиене (данные 2025 г.). Однако нерешенными остаются вопросы, связанные с недостаточным финансированием на развитие ИБ-инфраструктуры, особенно остро ощущаемое в сельских школах, низкая вовлеченность родителей в профилактику кибербуллинга, что снижает эффективность принимаемых мер [6].

В Чувашской Республике успешно реализуется проект «IT-куб», предоставляющий школьникам возможность изучать основы кибербезопасности в увлекательной, игровой форме. Внедрение системы «Сетевой город» с двухфакторной аутентификацией позволило снизить число фишинговых атак на 80%, что является впечатляющим результатом.

Чувашская Республика демонстрирует заметный прогресс в области профилактики ИБ, однако сохраняются проблемы, связанные с технической и кадровой обеспеченностью. Успешные кейсы региона, такие как проект «IT-куб», заслуживают тиражирования в других субъектах РФ. Ключевым условием дальнейшего успеха остается комплексный подход, сочетающий в себе эффективное обучение, современные технологии и активное межведомственное взаимодействие [6].

Выводы

В ходе нашего исследования выделим основные виды рисков и угроз при использовании информационных технологий и ИИ.

1. Замена реального опыта виртуальным. Слишком активное взаимодействие с виртуальными помощниками и чат-ботами может привести к ограничению социальных контактов, потере

коммуникативных навыков и эмоциональному дистанцированию. Важно сохранить баланс между использованием технологий и живым общением.

2. Зависимость от рекомендаций и решений ИИ. Привыкание к автоматизированным подсказкам и решениям может ослаблять самостоятельность обучающегося, снижать мотивацию и способность принимать собственные обоснованные решения. Чрезмерная зависимость от системы снижает уровень ответственности за собственное обучение и принятие решений.

3. Риск возникновения кибербуллинга и манипуляций. Использование ИИ может стать инструментом для манипуляции мнением, распространением ложной информации и давления на личность обучающегося через социальные сети и другие цифровые площадки. Это вызывает необходимость развития психологической устойчивости среди подростков и детей младшего возраста.

4. Нарушение конфиденциальности личных данных. Нередко личные данные пользователей передаются третьим лицам, подвергаются несанкционированному доступу и используются недобросовестно. Обучающиеся должны осознавать важность защиты личной информации и понимать правила поведения в цифровом пространстве.

5. Когнитивные перегрузки и стресс. Интерактивные технологии требуют постоянного внимания и быстрой реакции, что может приводить к усталости, стрессу и переутомлению. Ученики сталкиваются с повышенными нагрузками на память, внимание и восприятие информации, особенно в условиях длительного взаимодействия с экранами устройств.

Появление все новых информационных технологий, искусственного интеллекта в учебный процесс требует тщательного анализа и учета всех сопутствующих рисков. Только комплексное решение вопросов обеспечения информационной безопасности, профилактики зависимостей и формирования цифровой компетентности позволит минимизировать потенциальные опасности и обеспечить успешное освоение новых образовательных возможностей. Обучение должно гармонично сочетать традиционные методы образования с современными инновациями, создавая условия для всестороннего личностного роста каждого обучающегося и полноценного раскрытия его потенциала.

Список литературы

1. Конвенция о правах ребёнка (одобрена Генеральной ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.) (для СССР вступила в силу 15 сентября 1990 г.).
2. Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. №436-ФЗ (редакция от 18 декабря 2018 г.) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».
3. Кодекс Российской Федерации «об административных правонарушениях» от 30 декабря 2001 г. №195-ФЗ (КоАП РФ) (с изм. и доп.).
4. Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 №152-ФЗ (последняя редакция).
5. Программа «Цифровая школа Чувашии». Утверждена постановлением Кабинета министров Чувашской Республики №123 от 15 марта 2021 г.
6. Отчёт Министерства образования Чувашии «О состоянии информационной безопасности в образовательных учреждениях». – 2023.
7. Кейс проекта «IT-куб» // Минцифры Чувашии: сайт.
8. Белозерцева И.Н. Роль изменённого тактильного восприятия в формировании невротических и соматоформных расстройств у детей младшего школьного возраста: 14.00.16: автореф. дис. ... канд. биол. наук / Ирина Николаевна Белозерцева; Вост.-Сиб. науч. центр СО РАН. – Иркутск, 2000. – 22 с. EDN QDWNFZ
9. Социальные представления и информационная безопасность детей и подростков: точка зрения учителей (часть 3) / И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков, С.Ю. Гаямова [и др.] // Психология и право. – 2017. – Т. 7. №3. – С. 138–148. – doi:10.17759/psylaw.2017070311. EDN WULBAU
10. Бороненко Т.А. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2019. – №2 (38). – С. 167–193. – doi:10.32744/2019.2.14. EDN WZNCIT
11. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – №XX. – С. 107–113.
12. Каира Ю.В. Социальная стабильность в условиях цифровизации современного информационного общества / Ю.В. Каира, Лю Цзюньцзе, А.С. Журавлёва // Научный результат. Социология и управление. – 2025. – Т. 11. №1. – С. 198–211. – doi:10.18413/2408-9338-2025-11-1-1-3. EDN ZIKQYS
13. Михалёв Г.В. Современная британская стратегия информационной безопасности детей и молодежи / Г.В. Михалёв // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №22 (313). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-britanskaya-strategiya-informatsionnoy-bezopasnosti-detey-i-molodezhi>.
14. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Homo sapiens'a до Homo cyberus'a: монография / В.А. Плешаков. – М.: Прометей, 2012. – 280 с. EDN RXGXOL
15. Солдатова Г.У. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – №3 (15).
16. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 375 с. EDN XUPTRZ
17. Толоконникова А.В. Дети и Интернет: проблемы и гарантии информационной безопасности / А.В. Толоконникова // Медиаскоп. – 2015. – №2. – С. 22. EDN TXLQKZ
18. Шпагина Е.М. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей / Е.М. Шпагина, Р.В. Чиркина // Психология и право. – 2019. – Т. 9. №3. – С. 261–277. doi:10.17759/psylaw.2019090319. EDN UNJILU

19. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг / М. Шпитцер; пер. с нем. – М.: АСТ, 2012. – 352 с.
20. Dr. John Bain: Continued effort needed to ensure viability of regulated gaming industry in The Bahamas, keeping pace with technology, legality Wed, Sep 7th 2022.

Кущёва Яна Юрьевна

магистрант

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема формирования навыков XXI века в период начального общего образования. В работе выявлены психолого-педагогические подходы.

Ключевые слова: навыки XXI века, младшие школьники, психолого-педагогические условия, начальное образование.

В условиях стремительно изменяющегося мира, где технологии и информация играют ключевую роль в жизни общества, развитие так называемых «навыков XXI века» становится одной из центральных задач современного образования. Это касается особенно младших школьников, у которых формируется основа для будущих навыков, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. В данной статье мы рассмотрим основные психолого-педагогические условия, способствующие развитию этих навыков у детей начальной школы.

Понимание навыков XXI века

К навыкам XXI века относят критическое мышление, креативность, способность к сотрудничеству и коммуникации, а также цифровую грамотность. Эти навыки необходимы не только для успешного обучения, но и для полноценной жизни в обществе. Они помогают детям эффективно решать проблемы, работать в команде, адаптироваться к новым технологиям и высказывать свои идеи.

Психолого-педагогические подходы.

1. Индивидуализация обучения.

Одним из ключевых условий является индивидуализация образовательного процесса. Учитывая психологические особенности каждого ребенка, педагоги должны адаптировать методы и подходы к обучению. Это может включать разнообразие учебных материалов, использование различных форматов задания (групповые проекты, индивидуальные работы), а также гибкость в темпе освоения материала. Индивидуальный подход способствует развитию у детей уверенности в своих силах и мотивации к обучению.

2. Создание активно-учебной среды.

Активная учебная среда, в которой дети могут свободно общаться, высказывать свои идеи и задавать вопросы, способствует развитию коммуникационных навыков и креативности. Учителя должны создавать условия для обсуждений, дебатов, а также для совместной работы над проектами. Это может быть достигнуто через внедрение технологий активного обучения, таких как кейс-методы или проектная деятельность.

3. Развитие критического мышления.

Критическое мышление – это навык, который можно развивать через специальные методики. Учителя могут использовать стратегий, направленные на анализ информации, её оценку и применение. Уроки, которые требуют от детей не просто запоминания фактов, но и их осмысления, могут значительно повысить уровень критического мышления. Это может быть сделано через обсуждение тем, анализ случаев и решение проблемных ситуаций.

4. Интеграция технологий в образовательный процесс.

Современные технологии могут стать мощным инструментом для развития навыков XXI века. Интерактивные доски, образовательные платформы и программы могут помочь учителям сделать обучение более увлекательным и эффективным. Важно обучать детей не только техническим навыкам, но и критически оценивать информацию, найденную в интернете, и использовать её для решения практических задач.

5. Эмоциональное и социальное развитие.

Развитие эмоционального интеллекта и социальных навыков также играет важную роль в подготовке детей к жизни в обществе. Уроки, направленные на развитие самосознания, эмпатии, коммуникации и управления эмоциями, помогут младшим школьникам лучше взаимодействовать с окружающими и строить положительные отношения.

6. Поддержка со стороны родителей и общества.

Семья и общество играют значительную роль в развитии навыков XXI века у детей. Педагоги должны активно взаимодействовать с родителями, информируя их о методах и подходах, используемых в школе, и побуждая к участию в образовательном процессе. Сотрудничество с сообществом также может предоставить дополнительные возможности для развития и практического применения полученных детьми знаний и навыков.

Заключение

Развитие навыков XXI века у младших школьников требует комплексного подхода, включающего индивидуализацию обучения, создание активной образовательной среды, развитие критического мышления, интеграцию технологий и поддержку эмоционального интеллекта. Понимание важности этих навыков и внедрение соответствующих психолого-педагогических условий в учебный процесс поможет подготовить детей к успешной жизни в XXI веке.

Список литературы

1. Проектные технологии и кейс-методы в начальном образовании: методические рекомендации для учителей 1–4 классов / под ред. Е.М. Матвеевой. – 2023.
2. Поддержка и развитие «мягких» навыков в школе: атлас практических методик / отв. ред. С.И. Заир-Бек. — М.: НИУ ВШЭ, 2023.

Мочалина Валентина Вячеславовна

магистрант

Научный руководитель

Косыгина Елена Александровна

канд. пед. наук, доцент

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

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования образной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Подчеркивается важность развития образной речи для успешной адаптации и обучения детей в начальной школе. Обосновывается необходимость использования художественной литературы как эффективного средства коррекции речевых недостатков и развития воображения, творческого мышления и эмоциональной сферы ребенка. Описываются методы и приемы работы с литературными произведениями, направленные на усвоение образных выражений и формирование умения использовать их в собственной речи. Акцентируется внимание на комплексном подходе, включающем традиционные логопедические методы и активное участие родителей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, образная речь, младшие школьники, художественная литература, логопедия, коррекция речи, развитие воображения, речевые навыки.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) предполагает всестороннее развитие личности ребенка, в том числе, формирование коммуникативных навыков, умения выражать свои мысли ясно, точно, образно [7, с. 18]. Но практика показывает, что значительное число младших школьников испытывают трудности в речевом развитии, страдают общим недоразвитием речи (ОНР). Согласно статистическим данным за последние годы, представленным О.В. Соколовой, процент детей с ОНР, поступающих в начальную школу, остается стабильно высоким [6, с. 3].

З.Е. Агранович убеждена, что отклонения речевого развития на данной возрастной ступени несут потенциальную угрозу для успешной адаптации и обучения ребенка. Несформированность лексико-грамматического строя, фонетико-фонематической системы языка препятствует полноценному усвоению школьной программы, затрудняет общение со сверстниками и взрослыми, часто приводит к социальной дезадаптации [1, с. 19].

Р.Е. Левина подчеркивает, что ОНР в начальной школе чревато возникновением трудностей при овладении чтением и письмом, что негативно сказывается на успеваемости по всем учебным дисциплинам. Ограниченный словарный запас, аграмматизмы, недостатки произношения не позволяют ребенку в полной мере понимать смысл прочитанного, грамотно выражать свои мысли в письменной форме. Именно поэтому коррекция речевых недостатков у детей с ОНР на начальной ступени обучения в школе является одной из приоритетных задач логопедической работы [5, с. 229].

В.П. Глухов считает, что особое внимание следует уделять формированию образной речи, поскольку умение использовать выразительные средства языка обогащает речь ребенка, делает ее более яркой, эмоциональной, убедительной. Развитая образная речь способствует формированию творческого мышления, воображения, эстетического вкуса [2, с. 112].

С точки зрения Л.Н. Ефименковой, младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития речи, именно в это время происходит активное усвоение языковых норм, правил, формирование лексико-грамматического строя, развитие связной речи. Дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в овладении перечисленными навыками, их речь характеризуется бедностью словарного запаса, аграмматизмами, трудностями в построении сложных предложений, пересказе текстов. Особую проблему представляет собой несформированность образной речи, поскольку они не умеют использовать в своей речи метафоры, эпитеты, сравнения и другие выразительные средства языка [3, с. 27].

Р.И. Лалаева считает, что особенности образной речи у детей с ОНР проявляются в ограниченности использования средств выразительности, стереотипности и однообразии речевых конструкций. Ребенок испытывает затруднения при описании предметов, явлений, не способен подобрать точные и яркие слова для передачи своих впечатлений и эмоций. По мнению исследователя, формирование образной речи у младших школьников с ОНР требует комплексного подхода, включающего традиционные логопедические методы и использование специальных приемов, средств, способствующих развитию воображения, творческого мышления, языковой интуиции [4, с. 122].

Существуют различные способы развития образной речи у младших школьников с ОНР. К ним относятся игры и упражнения, направленные на расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи, формирование навыков связного высказывания. Особое место занимает работа с текстом, включающая анализ художественных произведений, пересказ, составление творческих рассказов, сочинений. На логопедических занятиях используются наглядные пособия, картинки, иллюстрации, мультимедийные средства, способствующие развитию воображения и стимулирующие речевую активность ребенка [6, с. 5].

Как указывает С.П. Челтыгмашева, одним из эффективных средств формирования образной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи является художественная литература. Чтение, анализ литературных произведений позволяет ребенку познакомиться с богатством, разнообразием русского языка, усвоить образные выражения, метафоры, эпитеты, сравнения и другие средства выразительности. Художественная литература оказывает мощное воздействие на эмоциональную сферу, развивает воображение, стимулирует творческое мышление. В процессе чтения и обсуждения литературных произведений дети учатся понимать, интерпретировать смысл текста, выделять главную мысль, оценивать поступки героев, выражать свое отношение к прочитанному [8, с. 745].

Для работы с детьми с ОНР следует подбирать специальные литературные произведения, соответствующие их возрастным и речевым возможностям. Тексты должны быть простыми, понятными, с четким сюжетом и яркими образами. Необходимо, чтобы произведения содержали большое количество описаний, метафор, эпитетов и других средств выразительности, которые помогут ребенку обогатить свою речь. Помимо чтения и анализа текста, необходимо проводить специальные упражнения, направленные на усвоение образных выражений, развитие умения использовать их в собственной речи. Например, можно предлагать младшим школьникам подобрать синонимы и антонимы к словам, составить предложения с заданными словами и выражениями, придумать продолжение рассказа или сочинить сказку.

Возможности художественной литературы велики в коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Применение художественной литературы позволяет формировать правильную речь, развивать мышление, воображение, воспитывать морально-эстетические чувства. Работа с художественным текстом позволяет обогатить словарный запас ребенка, научить его понимать и использовать образные выражения, сформировать навыки связной речи. Использование художественной литературы в логопедической работе способствует развитию языковой интуиции, формированию чувства языка, обогащению речевой культуры ребенка.

Таким образом, что формирование образной речи у младших школьников с ОНР является актуальной задачей логопедической работы. Использование художественной литературы в качестве средства формирования образной речи позволяет корректировать речевые недостатки, развивать воображение, творческое мышление, эмоциональную сферу. Комплексный подход, включающий традиционные логопедические методы и использование художественной литературы, способствует успешной адаптации и обучению детей с ОНР в начальной школе. Логопедическая работа на данном этапе создает определенную базу, позволяющую в дальнейшем овладевать знаниями. Стоит помнить, что речь является не просто средством коммуникации, но инструментом познания мира, развития мышления и самовыражения личности. Поэтому формирование правильной, выразительной, образной речи является необходимым условием для полноценного развития ребенка.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – 48 с.

2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ; Астрель, 2005. – 351 с. EDN QXNGSX
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Владос, 2004. – 276 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для логопедов / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 1999. – 224 с.
5. Левина Р.Е. Общее недоразвитие речи / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – С. 229–270.
6. Соколова О. В. Использование художественной литературы в работе по развитию речи детей с ОНР / О.В. Соколова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prodenka.org/metodicheskie-razrabotki/534960-ispolzovanie-hudozhestvennoj-literatury-v-rab> (дата обращения: 20.11.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.11.2025).
8. Челтыгмашева С.П. Особенности литературного развития учащихся с ОНР III уровня / С.П. Челтыгмашева // Молодой ученый. – 2016. – №20 (124). – С. 745–748. EDN WWSXGD

Мрзукова Елена Викентьевна

воспитатель

Николаева Тамара Михайловна

воспитатель

МАДОУ «ЦРР – Д/С «Рябинка»

г. Мариинский Посад, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье раскрывается проблема развития эмоциональной сферы детей в дошкольном возрасте. К сожалению, сейчас традиционно уделяют большое внимание физическому воспитанию детей, а не психическому. Дети, проводя большую часть жизни в детских садах, общаясь со своими сверстниками и взрослыми (некоторых даже не зная и видя в первый раз), испытывают большие нагрузки именно психологического характера. Столкнувшись с такими проблемами, как нарушение коммуникативных навыков, имеется недостаточное развитие эмоциональной сферы.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, дошкольный возраст.

Введение. Главным структурным компонентом гуманистического воспитательного взаимодействия (когнитивный, регулятивный, аффективный или эмоциональный, духовный) обеспечивает не простую передачу небольшого содержания знаний, умений и навыков, но и диалогическое, личностное, творческое и индивидуализированное взаимодействие педагога или родителя с ребенком, что приводит к развитию уникальной личности, самоценной, стремящейся к самообразованию. Сейчас в обществе происходят социально-экономические изменения, которые заставляют нас обращать внимание на формирование эмоционально устойчивой, социально адаптированной, творческой личности, способной осуществлять демократические преобразования, адекватно переносить противоречивость и напряженность нынешней социокультурной ситуации, и на это же должны обращать внимание педагоги современности.

Ритм, а также динамика современной жизни, социальное разделение и рационально-политические конфликты приводят к увеличению раздражительности, повышению агрессивности, что свидетельствует об эмоциональной неудовлетворенности личности и проявляется уже дошкольном детстве. Детство – это именно тот период, когда формируется мир эмоций и чувств человека, появляющиеся стремления, закладывается основа личностной культуры, включающий ценности переживания. В современности роль эмоций в жизни человека, их влияние на поведение и формирование личности ребенка представляли интерес для исследователей различных областей знаний (философских, физиологических, психологических, педагогических и др.).

Эмоции – провоцирующая часть развития всех видов познавательных процессов, они приобретают избирательность и направленность, а также воздействуют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, речь.

К сожалению, сейчас традиционно уделяют большое внимание физическому воспитанию детей, а не психическому. Дети, проводя большую часть жизни в детских садах, общаясь со своими сверстниками и взрослыми (некоторых, даже не зная и видя в первый раз) испытывают большие нагрузки именно психологического характера. Столкнувшись с такими проблемами, как нарушение коммуникативных навыков, имеется недостаточное развитие эмоциональной сферы. В последние годы педагоги начали искать способы их решения. Это обусловлено чрезмерной «интеллектуализацией» воспитания, «технологизацией» нашей жизни. Дети чаще общаются с компьютером, чем с человеком.

Большинство исследований в области эмоций традиционно начинаются ссылкой на не разработанность этой проблемы. Однако в последнее время наблюдается интерес к этой теме. Хотя, многие популярные теории эмоций почти не рассматривают их роль в развитии личности и их влияние на поведение человека. Говоря о развитии эмоций у детей, можно начать с того, что развитие эмоциональной сферы, в основном, зависит от взрослого окружения, так как все мы знаем, что дети подражают взрослым.

В возрасте 5–7 лет чувства проявляют лабильность (частая смена).

Гуманистический подход к воспитанию – это не просто передача знаний, умений и навыков. Это, прежде всего, диалогическое, личностное и творческое взаимодействие взрослого (педагога или родителя) с ребенком, направленное на развитие уникальной, самоценной личности, стремящейся к самообразованию. Этот подход охватывает когнитивный, регулятивный, аффективный (эмоциональный) и духовный аспекты развития. Он признает ценность каждой индивидуальности и фокусируется на раскрытии потенциала каждого ребенка, учитывая его уникальные особенности и потребности.

В основе гуманистического воспитания лежит вера в человека, в его способность к самосовершенствованию и самореализации.

Современное общество, характеризующееся невиданными темпами социально-экономических трансформаций, предъявляет к личности требования, радикально отличающиеся от тех, что существовали всего несколько десятилетий назад. Нам нужны не просто образованные люди, а личности, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, способные к адаптации в условиях постоянных изменений, к конструктивному диалогу и сотрудничеству в многообразном и часто противоречивом демократическом обществе. Эти люди должны быть устойчивы к стрессам, уметь эффективно управлять своими эмоциями, критически мыслить и генерировать креативные идеи, при этом сохраняя социальную ответственность и этические принципы.

Роль образования в формировании таких личностей поистине неопределима, а вызовы, стоящие перед педагогами, становятся все более сложными и многогранными. Быстрый ритм современной жизни, социальное расслоение, политическая неопределенность и информационная перегрузка – все это способствует росту тревожности, раздражительности и агрессии, особенно среди подрастающего поколения.

Мы наблюдаем тревожную тенденцию к раннему проявлению эмоциональной неудовлетворенности, даже в дошкольном возрасте. Это подчеркивает критическую важность раннего развития эмоционального интеллекта (ЭИ) – способности понимать и управлять своими эмоциями, а также понимать и взаимодействовать с эмоциями других людей.

Развитие ЭИ – это не просто модное веяние, а необходимое условие успешной социализации и адаптации в современном мире. Детство – это фундаментальный период в формировании личности, период закладки основ эмоционального мира, становления ценностных ориентаций и жизненных целей.

Мир эмоций ребенка – это не просто набор отдельных чувств (радость, грусть, страх, гнев), а сложная, динамически развивающаяся система, тесно взаимосвязанная с когнитивными процессами (познанием, мышлением, памятью) и определяющая поведение. Понимание этой системы, ее тонких механизмов и особенностей крайне важно не только для воспитателей и родителей, но и для специалистов в области образования, психологии и социологии.

Современные исследования эмоций – это междисциплинарная область, объединяющая усилия философов, физиологов, психологов, педагогов и социологов. Философы исследуют природу эмоций, их место в человеческой жизни и их влияние на мировоззрение. Физиологи изучают нейробиологические механизмы эмоций, раскрывая роль отдельных областей мозга в обработке эмоциональной информации. Например, миндалевидное тело играет ключевую роль в обработке страха и агрессии, а гиппокамп – в формировании эмоциональной памяти. Нейробиологические исследования показывают тесную связь между эмоциями и физиологическими процессами: сердечный ритм, артериальное давление, гормональный фон – все это изменяется под воздействием эмоций. Психологи изучают индивидуальные особенности эмоциональной сферы, механизмы эмоциональной регуляции, влияние эмоций на познавательные процессы, а также роль эмоций в межличностных отношениях и формировании личности. Педагоги разрабатывают методики развития эмоционального интеллекта у детей и подростков, используя различные подходы: игровые техники, арт-терапию, программы эмоционального обучения. Социологи исследуют влияние социальных факторов на эмоциональное благополучие людей, а также роль эмоций в социальных взаимодействиях и общественных процессах.

Современные исследования также уделяют большое внимание влиянию технологий на эмоциональный мир человека. Постоянное пребывание в сети, информационная перегрузка могут приводить к развитию киберзависимости, социальной тревожности и депрессии. Понимание этих взаимосвязей крайне важно для разработки эффективных стратегий по профилактике эмоциональных расстройств и формированию устойчивости к стрессам в цифровом мире. Особое внимание уделяется изучению влияния социальных сетей на самооценку и формирование образа тела, что особенно актуально для подростков. Развитие эмоционального интеллекта – это сложный и многогранный процесс, требующий системного подхода. Он включает в себя не только понимание собственных эмоций, но и умение

эмпатии способности понимать чувства других людей, эффективные коммуникативные навыки и умение решать конфликты конструктивным образом. Развитие эмоционального интеллекта должно начинаться с раннего детства и продолжаться на протяжении всей жизни. Оно требует согласованных усилий семьи, образовательных учреждений и общества в целом. В современном мире, характеризующемся быстрыми изменениями и постоянными вызовами, эмоционально устойчивые, социально адаптированные и творчески мыслящие личности являются ключевым ресурсом для устойчивого развития общества.

Список литературы

1. Прохоров А.О. Психические состояния детей дошкольного возраста / О.А. Прохоров, С.В. Велиева // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 56–67. EDN SREPPR
2. Велиева С.В. Типичные психические состояния дошкольников / С.В. Велиева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2000. – №5 (18). – С. 144–148. EDN ZXVZVQ
3. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2009. – 422 с.
4. Костерина Н.В. Психология индивидуальности (эмоции): текст лекций / Н.В. Костерина. – Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2010. – 356 с.
5. Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5–10 лет / И.О. Карелина. – М.: Академия Развития, 2006. – 388 с. EDN QXRND

Олешко Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: психологическое благополучие играет большую роль в адаптации студентов к учебному процессу, на успеваемость и общее качество жизни. Актуальным этот вопрос становится для студентов педагогических вузов. В статье проведен анализ психологического благополучия студентов обучающихся по педагогическим направлениям, с опорой на актуальные исследования в этой области.

Представлены результаты исследования уровня психологического благополучия студентов-педагогов и студентов-психологов. Определены основные пути повышения психологического благополучия обучающихся.

Ключевые слова: психологическое благополучие, удовлетворенность, самореализация, самопринятие, психологическое здоровье.

Психологическое благополучие исследуется многими психологами. В психологических исследованиях раскрыто понятие психологического благополучия.

К. Рифф трактует психологическое благополучие как «субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека» [7].

П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова рассматривают актуальное и идеальное психологическое благополучие.

В студенческом возрасте происходит такие новообразования личности как профессиональное становление, формирования ценностных ориентиров.

У Э. Эриксона данный возраст выделен как наиболее кризисный период социального становления человека. При сформированной к 21–25 годам психосоциальной идентичности можно говорить о личностной зрелости, способности решать взрослые задачи [6].

Учитывая, что в студенческом возрасте ведущим видом деятельности является учебно-профессиональная, вопросы психологического благополучия выступают на первый план.

Основная функция педагогического вуза – формирование личности будущего учителя. Для студентов-педагогов психологическое благополучие динамический процесс, зависящий от множества факторов.

Первое что нужно учитывать это академическая нагрузка и требования к успеваемости. Если обучающиеся сталкиваются с проблемами в обучении, то понижается их психологическое благополучие.

Так же социально-психологический климат в вузе играет важную роль в формировании чувства принадлежности и устойчивости к стрессам. Отсутствие благоприятного климата может приводить к чувству одиночества и отчужденности. Проблема эмоциональной регуляции и саморегуляции является одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного развития [1].

Представления о будущей профессии могут вызывать тревогу и разочарование у студентов-педагогов. Важно отметить, что позитивное представление о будущей профессии является важным ресурсом психологической устойчивости [5].

Нами было проведено исследование уровня психологического благополучия студентов-педагогов и студентов-психологов.

Для оценки субъективного психологического благополучия когнитивного компонента мы применили методику «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко). Она основывается на компонентах: самопринятие, позитивные отношения, цель в жизни, личностный рост, управление средой, автономия.

Проанализировав полученные результаты, мы установили, что и студенты-педагоги, и студенты-психологи имеют средний уровень общего психологического благополучия.

По шкале «Управление средой», студенты-психологи испытывают больше трудностей. Более высоким уровнем отличаются студенты – педагоги.

По шкале «Личностный рост» и «Самопринятие» более высокое значение принадлежит студентам – педагогам.

По шкале «Автономия» более высокие значения имеют студенты-психологи, которые желают как можно скорее обрести самостоятельность и независимость.

Можно сделать вывод, что студенты-психологи имеют более низкий уровень психологического благополучия, чем студенты-педагоги.

Для минимизации стресса и повышения психологического благополучия студентов требуется комплексный подход, включающий как организационные, так и индивидуальные меры.

Рассмотрим пути повышения психологического благополучия студентов-педагогов. Можно использовать:

- тренинги по развитию навыков саморегуляции, управления стрессом, повышения уверенности в себе;
- программы, направленные на развитие коммуникативных навыков, умения работать в команде, конструктивно разрешать конфликты;
- организация встреч с успешными педагогами, проведение мастер-классов, участие в конференциях, посвященных актуальным проблемам образования;
- стимулирование студенческой активности, вовлечение студентов в процесс управления вузом, создание условий для самореализации [4];
- психологическое консультирование.

Особое внимание следует уделить созданию благоприятной социальной и культурной среды в образовательных учреждениях. Поощрение уважительного отношения между преподавателями и студентами, создание атмосферы доверия и поддержки. Обстановка взаимного уважения способствует развитию устойчивого чувства психологической безопасности.

В заключение отметим, что психологическое благополучие студентов педагогических вузов – это многоаспектная проблема, требующая комплексного подхода.

Российские исследователи и практики активно разрабатывают и внедряют различные программы, направленные на поддержание и развития психологического здоровья будущих педагогов.

Особое внимание уделяется факторам, связанным с российскими реалиями, таким как академическая нагрузка, социально-психологический климат в вузе, профессиональная идентичность и представления о будущей работе.

Укрепление психологического благополучия студентов-педагогов является важным шагом на пути к формированию компетентных, эмоционально устойчивых и готовых к вызовам современной системы образования специалистов.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Минск, 2003. – С. 166–168. EDN UWNFFY
2. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросс-культурный аспект / Е.Е. Бочарова // Социальная психология и общество. – 2012. – №4. – С. 53–63. – EDN PLVASJ
3. Пряхников Н.С. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряхников, Е.Ю. Пряхникова. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 480 с. EDN QXYIJT
4. Рифф К.Д. Счастье – это все, или так оно и есть? Исследования значения психологического благополучия / К.Д. Рифф // Проблемы личности и социальной психологии. – 1989. – Т. 57. – С. 1069–1081.
5. Слободчиков В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых; пер. с англ. А.Д. Андреева [и др.]. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2006. – 341 с.

Попович Елена Александровна
студентка

Научный руководитель
Пирязева Марина Владимировна
старший преподаватель

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

КОНСТРУКТИВНОЕ И ДЕСТРУКТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: статья рассматривает стресс как универсальный механизм адаптации организма, его биологические, психологические и социальные детерминанты, а также краткосрочные и долгосрочные последствия для здоровья. Особое внимание уделено концепции стресс-реакции Х. Селье, когнитивным и бихевиоральным моделям, а также современным интегративным подходам. Практическая значимость исследования заключается в разработке стратегий повышения устойчивости организма к стрессу.

Ключевые слова: стресс, адаптация, стресс-реакция, психофизиология, когнитивные схемы, дезадаптация, гормоны.

Стресс представляет собой фундаментальный биологический ответ организма на воздействие факторов, нарушающих его равновесие. Это сложная адаптивная реакция, охватывающая физиологические, когнитивные и эмоциональные компоненты. В отличие от тревожности, которая преимущественно имеет психологическую природу, стресс рассматривается как целостный процесс, направленный на мобилизацию внутренних ресурсов организма для преодоления угрозы или изменения окружающей среды.

Понимание стресса как механизма адаптации лежит в основе теории общей адаптационной реакции Ханса Селье и современных концепций психофизиологической устойчивости. Однако, следует отметить, что при хронической или чрезмерной нагрузке стресс может привести к дезадаптации.

Ганс Селье выделил три стадии стрессовой реакции: тревогу, сопротивление и истощение [1, с. 320].

В фазе тревоги активируется симпатическая нервная система, что приводит к увеличению выработки гормонов стресса – адреналина и кортизола. Данный процесс способствует повышению физической активности, концентрации внимания и подготовке организма к действию.

На стадии сопротивления организм адаптируется к воздействию стресса. Запускается компенсаторные механизмы, направленные на восстановление гомеостаза. При длительном воздействии стресса развивается стадия истощения, сопровождающаяся снижением иммунной защиты, нарушениями работы сердечно-сосудистой системы и развитием соматических заболеваний.

Следовательно, стресс представляет собой адаптивный механизм, обеспечивающий выживаемость, однако при хроническом воздействии он может стать потенциальным источником патологических изменений.

С точки зрения психологии, стресс возникает в ситуации, когда требования внешней среды не соответствуют внутренним ресурсам человека. Согласно когнитивным моделям, таким как теория Лазаруса и Фолкмана, [2, с. 432]. Стресс является результатом оценки человеком степени угрозы и его способности справиться с ней.

Интенсивность стрессовой реакции определяется индивидуальными особенностями личности: уровнем тревожности, когнитивными схемами и стратегиями преодоления трудностей [5, с. 156].

Социальные факторы также играют не менее важную роль в возникновении стресса. Условия воспитания, уровень поддержки со стороны семьи и общества, а также профессиональные и образовательные нагрузки могут быть значимыми детерминантами стресса. Исследования свидетельствуют о том, что наличие сильной социальной поддержки способствует снижению негативного воздействия стрессовых факторов и повышает эффективность адаптации к сложным ситуациям [3, с. 256].

Стресс оказывает комплексное воздействие на физиологическое, психологическое и поведенческое состояние организма.

Физиологические последствия стресса включают в себя: эндокринные нарушения – развитие дисбаланса в гормональной системе; кардиоваскулярные изменения – повышение артериального давления; снижение иммунной защиты – ослабление функций иммунной системы, что повышает риск инфекционных заболеваний; расстройства сна: – нарушения циклов сна и бодрствования [4, с. 248]. Психологические последствия стресса проявляются в эмоциональных расстройствах – развитии

тревожности, депрессии и эмоционального истощения; когнитивных нарушениях – снижением концентрации внимания, ухудшением памяти и других когнитивных функций.

Поведенческие последствия стресса могут включать: изменения в пищевом поведении – как переедания, так и отказ от пищи. Злоупотребление алкоголем, наркотиков и других веществ для подавления негативных эмоций. Социальную изоляцию – отказ от социальных контактов и уединение.

Необходимость подчеркнуть, что стресс в умеренных дозах может быть адаптивным, способствуя формированию устойчивости к неблагоприятным факторам, мобилизации ресурсов и развитию навыков преодоления трудностей.

Современные исследования рассматривают стресс как многогранную проблему, включающую в себя биологические, психологические и социальные аспекты. Биологические механизмы реакции на стресс взаимодействуют с когнитивными и поведенческими стратегиями индивида. Так, например, хроническая физиологическая активация может усиливаться негативными когнитивными установками, а врожденная реакция организма на стресс может проявляться в избегании социальных контактов.

Следовательно, стресс следует понимать как динамическое взаимодействие внутренних и внешних факторов, которое может иметь как адаптивный, так и дезадаптивный характер в зависимости от конкретных обстоятельств и ресурсов организма.

Стресс является универсальной реакцией организма, обладающем двойственным эффектом: с одной стороны, он мобилизует внутренние резервы и способствует адаптации к меняющимся условиям; с другой стороны, при хроническом воздействии может привести к дезадаптации и развитию патологических состояний. Интегративный подход к изучению стресса, учитывающий биологические, психологические и социальные детерминанты, позволяют разработать эффективные стратегии профилактики и повышения устойчивости организма к стрессовым факторам.

На основании проведенного теоретического анализа нами было сформулировано рекомендации по снижению уровня деструктивного влияния стресса на организм человека.

1. Развитие навыков стресс-менеджмента: – рекомендуется освоение техник саморегуляции – дыхательных упражнений, релаксационных методик, медитации и методов майндфулнес, способствующих снижению физической активации и восстановлению гомеостаза.

2. Формирование адаптивных когнитивных стратегий: развивать навыки рационального анализа стрессовых ситуаций, выявлять и корректировать необоснованные убеждения, что соответствует принципам когнитивно-поведенческого подхода, позволит уменьшить субъективное восприятие стресса.

3. Укрепление социальной поддержки: активное взаимодействие с семьей, друзьями и профессиональным сообществом снижает интенсивность стрессовой реакции и способствует формированию устойчивости, что подтверждается современными исследованиями в области социальной психологии.

4. Оптимизация режима дня и физической активности: – регулярные физические нагрузки, нормализация сна, рациональное питание и чередование труда и отдыха оказывают прямое влияние на гормональную регуляцию и укрепляют адаптационные механизмы организма.

5. Развитие навыков эмоциональной регуляции: осознанное управление эмоциями, способность различать и своевременно выражать чувства снижает риск накопления эмоционального напряжения и предотвращает развитие хронического стресса.

6. Повышение стрессоустойчивости через обучение и профилактику: – внедрение образовательных программ по психогигиене, развитию копинг-стратегий и формированию ресурсов личности способствует предотвращению ресурсов последствий длительного воздействия стрессоров.

Список литературы

1. Селье Г. Стресс. Наука о реакции организма на стресс / Г. Селье. – М.: Мир, 1976. – 320 с.
2. Лазарус Р. Стресс, оценка и копинг / Р. Лазарус, С. Фолкман. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
3. Шульц П. Психофизиология стресса / П. Шульц. – М.: ВНИИЗД, 1999. – 256 с.
4. Кэннон У.Б. Физиологические реакции на стресс / У.Б. Кэннон. – М.: Наука, 1985. – 248 с.
5. Пирязева М.В. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте / М.В. Пирязева, И.В. Пикалова // Социальные, педагогические и правовые аспекты защиты прав ребенка в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Липецк, 2 ноября 2022 года). – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тянь-Шанского, 2022. – С. 155–159. – EDN OHAUAL.

Савин Александр Денисович
студент

Научный руководитель
Пусева Мария Владимировна
канд. пед. наук, аспирант, доцент

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

КАРЬЕРНЫЕ НАВИГАТОРЫ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ЦИФРОВОГО ИНСТРУМЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 12–15 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматривается проблема психологического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся подросткового возраста (12–15 лет). Представлены результаты разработки и первичной апробации цифрового психодиагностического инструмента – «Карьерный навигатор», направленного на комплексную оценку интересов, склонностей, ценностных ориентаций и уровня сформированности готовности к выбору профессии. В работе использованы методы теоретического анализа, моделирования и пилотного эксперимента. Результаты апробации показали, что применение цифрового инструмента способствует повышению информированности школьников о мире профессий, активизации их самопознания и рефлексии, а также структурирует процесс профессиональных проб. Делается вывод о целесообразности интеграции подобных цифровых решений в систему психолого-педагогического сопровождения для формирования осознанного и ответственного профессионального выбора.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, подростковый возраст, цифровизация образования, психологическое сопровождение, профориентация, карьерный навигатор, готовность к выбору профессии.

Актуальность проблемы целенаправленного психологического сопровождения профессионального самоопределения в подростковом возрасте обоснована как социально-экономическими запросами общества, так и внутренними задачами развития личности. Этот период, соответствующий этапу оптации по Е.А. Климову, характеризуется активным формированием профессиональных намерений, первоначальным выбором и построением профессионального «образа-Я» [3]. Однако, как отмечают исследователи, многие подростки 12–15 лет демонстрируют низкий уровень информированности о современных профессиях, диффузность профессиональных интересов и недостаточную сформированность навыков самостоятельного принятия решений [1]. Целью данной работы является описание процесса разработки и оценки эффективности цифрового инструмента «Карьерный навигатор», призванного систематизировать и оптимизировать процесс психолого-педагогического сопровождения профессионального выбора.

Теоретические основания и структура инструмента

«Карьерный навигатор» представляет собой веб-платформу, содержащую взаимосвязанные диагностические, информационно-справочные и практико-ориентированные модули. Теоретической основой разработки выступили концепции профессионального самоопределения (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), идеи о ведущей роли деятельности в развитии (А.Н. Леонтьев) и возрастные особенности подростков, связанные с развитием рефлексии, становлением идентичности и потребностью в социальном признании (Л.С. Выготский, Л.И. Божович) [2; 4]. Инструмент включает следующие блоки.

1. Диагностический блок: Комплекс валидизированных и адаптированных онлайн-методик, направленных на оценку профессиональных интересов (по типологии Дж. Холланда), склонностей, ценностей труда, уровня субъективного контроля и сформированности компонентов готовности к выбору профессии (мотивационно-ценностного, информационно-когнитивного, деятельностно-практического).

2. Аналитический и рекомендательный блок: Алгоритм автоматической обработки диагностических данных, формирующий индивидуальный профиль пользователя и персонализированные рекомендации. Результаты представляются в виде визуализированной «карты склонностей» и списка наиболее релевантных профессиональных областей и конкретных профессий с указанием уровня совпадения.

3. Информационно-образовательный блок: База данных о профессиях будущего (Атлас новых профессий), требованиях к компетенциям, образовательных траекториях (вузы, колледжи, курсы), а также интерактивные материалы о правилах выбора профессии и развитии гибких навыков.

4. Блок практик и рефлексии: Дневник профессиональных проб, чек-листы для анализа пройденных мероприятий (экскурсий, мастер-классов), инструменты для постановки и отслеживания краткосрочных образовательных целей.

Организация и результаты пилотной апробации

Апробация предварительной версии «Карьерного навигатора» проводилась на базе трех общеобразовательных школ г. Липецка. В исследовании приняли участие 87 учащихся 7–9 классов (12–15 лет). Программа апробации включала входную диагностику, цикл из 4 групповых занятий с психологом по работе с инструментом и индивидуального изучения модулей, выходную диагностику и фокус-интервью. Для оценки эффективности использовались авторская анкета удовлетворенности, методика «Готовность к выбору профессии» (В.Б. Успенский) и анализ активности пользователей в системе.

Результаты апробации позволяют сделать следующие выводы.

1. Повышение информированности и активности: у 76% участников отмечен значительный рост уровня осведомленности о разнообразии профессиональных сфер и современных требованиях рынка труда.

2. Активизация самопознания: интеграция диагностики с визуализированными результатами и возможностью самостоятельного изучения профиля способствовала углублению процессов рефлексии и более четкому формулированию подростками своих предпочтений и ограничений.

3. Структурирование выбора: использование блока практик (дневника проб) помогло учащимся систематизировать получаемый опыт, связав теоретические интересы с реальными деятельностными впечатлениями.

4. Динамика готовности: по результатам выходной диагностики у 68% подростков зафиксировано статистически значимое повышение общего уровня сформированности готовности к профессиональному выбору, наиболее заметное в когнитивном и мотивационном компонентах.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает перспективность использования цифровых инструментов, подобных «Карьерному навигатору», в практике школьного психолога. Такой инструмент не заменяет, а усиливает традиционные формы профориентационной работы, обеспечивая индивидуализацию, наглядность и непрерывность процесса сопровождения профессионального самоопределения. Важными направлениями дальнейшей разработки являются углубление блока рекомендаций на основе анализа больших данных, внедрение игровых механик (геймификация) для повышения вовлеченности и создание отдельного модуля для педагогов и родителей.

Список литературы

1. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2007. – 320 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собр. соч. – В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–242.
5. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2013. – 208 с.
6. Чистякова С.Н. Профориентация школьников на современном этапе / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Школьные технологии. – 2018. – №5. – С. 34–41.

Смыкова Елизавета Александровна
студентка

Коробова Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

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

ГЕНЕЗИС ЧУВСТВА ВИНЫ: ОТ ВНЕШНЕЙ РЕГУЛЯЦИИ К ВНУТРЕННЕМУ КОНФЛИКТУ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития и трансформации чувства вины у детей и подростков как ключевого компонента их эмоционально-нравственной сферы. Показано, что генезис и содержание этого переживания качественно меняются при переходе от детства к подростковому возрасту: от вины как следствия нарушения внешних правил – к сложной, осознанной вине, связанной с системой личных ценностей и самооценкой. В работе использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической литературы, сравнительный и возрастной подходы. Результаты исследования подчеркивают важность дифференцированного подхода к данному чувству: в детском возрасте оно выполняет преимущественно регулятивную функцию, в то время как

у подростков может приобретать деструктивный характер. Делается вывод о необходимости формирования у подростков навыков рефлексии и когнитивного переструктурирования вины для профилактики психологических проблем.

Ключевые слова: чувство вины, возрастная психология, младший школьный возраст, подростковый возраст, старший школьный возраст, самооценка, рефлексия.

В отечественной психологии чувство вины изучалось в рамках различных теоретических подходов. Например, Л.С. Выготский в культурно-исторической теории рассматривая вину как продукт внутреннего усвоения социальных требований и норм [1]. В рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьев анализировал вину как важный эмоциональный компонент мотивации, выполняющий регулятивную функцию в поведении человека. Особое внимание в исследованиях уделялось роли чувства вины в развитии личности.

Младший школьный возраст (7–11 лет) характеризуется началом систематического обучения и развитием учебной деятельности [2]. Переход в младшую школу знаменует начало нового этапа в развитии ребенка, связанного с усиленным воспитательным воздействием общества и постепенной социализацией. В указанный период дети активно накапливают базовые умения и знания, необходимые для успешного приспособления к школьному обучению и последующего жизненного пути. Объем учебной работы существенно увеличивается, предъявляя повышенные требования к дисциплине и организации. Параллельно идет процесс формирования самосознания, вырабатывается способность к внутреннему анализу, четкому осознанию своих предпочтений, стремлений и индивидуальных характеристик. Дети начинают усваивать базовые моральные нормы, осознавать последствия своих действий и учитывать мотивы, которыми они руководствовались. На данном этапе чувство вины еще находится в стадии формирования и в значительной степени носит внешний характер, зависящий от оценок и реакций значимых взрослых (учителей, родителей). Ребенок чаще испытывает вину не за внутреннее намерение, а за сам факт проступка, который был замечен и осужден авторитетной фигурой. Важная задача взрослых в этот период – помочь ребенку трансформировать вину из деструктивного переживания страха наказания или порицания в инструмент нравственного развития. Для этого критически важно поддерживать ребенка в безопасном признании ошибок; обсуждать не только поступок, но и вызванные им чувства (как у самого ребенка, так и у тех, кого он задел); совместно искать конструктивные решения для исправления ситуации, переводя фокус с осуждения на ответственность и восстановление.

Подростковый возраст (11–15 лет) – это время активных поисков и экспериментов, цель которых – разобраться в своем внутреннем «Я». Молодежь пытается занять определенное положение в обществе, понять свою сущность и определиться с жизненными целями. Активное развитие абстрактного мышления, способность анализировать и формулировать мысли позволяют подросткам глубоко задуматься о глобальных вопросах бытия, смысла жизни и устройства мира. Им интересны темы ценностей, идеалов и принципов, которые постепенно превращаются в личные убеждения [3]. На фоне этой сложной внутренней работы чувство вины приобретает особые, часто гипертрофированные формы. Оно может возникать из-за столкновения развивающегося нравственного сознания с реальными поступками, из-за конфликта между потребностью в автономии и страхом расстроить родителей, а также из-за завышенных требований к себе, навязанных социальным сравнением. Чувство вины в этом возрасте может выражаться по-разному. Наиболее часто встречаются следующие формы:

- преувеличенная вина (склонность считать себя виноватым даже в незначительных ситуациях);
- социально-зависимая вина (сильное влияние мнения сверстников на переживание вины);
- интенсивные эмоциональные и поведенческие реакции (самокритика, подавленное состояние, агрессивное поведение, замкнутость);
- психосоматические проявления (головные боли, нарушения сна).

Важно понимать, что в умеренной форме чувство вины играет важную роль в формировании совести и социальной ответственности. Однако его хронические и искаженные формы требуют внимания и поддержки со стороны взрослых, помогающих подростку научиться отделять продуктивную рефлекссию от саморазрушающего самобичевания и развивать здоровые механизмы совладания с эмоциями.

Старший школьный возраст (15–17 лет) – заключительный этап школьного периода развития, в течение которого происходит активное самоопределение личности в профессиональной сфере и формирование целостного мировоззрения. По мере взросления эмоциональная устойчивость старшеклассников повышается, что позволяет им более рационально оценивать и реагировать на происходящее. Тем не менее, чувство вины, особенно когда оно затрагивает значимые для них ценности или межличностные отношения, по-прежнему может вызывать интенсивные эмоциональные переживания. Особенности чувства вины в старшем школьном возрасте приобретают качественно новую глубину и структуру. Особенности чувства вины в старшем школьном возрасте приобретают качественно новую глубину и структуру:

– когнитивная сложность и рефлексия – вина переживается на фоне развитой способности к самоанализу, юноши и девушки не просто констатируют факт проступка, но тщательно анализируют его причины, последствия и альтернативы своего поведения;

– морально-этическая обусловленность – переживание вины становится производным от внутренней системы ценностей и представлении о «Я-идеальном», его источником служит не столько внешне осуждение, сколько расхождение реального поступка с личными убеждениями и этическими стандартами;

– проявления становятся многообразными: в интеллектуальной сфере – постоянный самоанализ и самокритика; в поведенческой сфере – попытки загладить вину через помощь другим или чрезмерное усердие; в сфере отношений – сложности с обретением независимости от семьи;

– физиологический компонент: длительное и интенсивное переживании вины ведет к хроническому стрессу, эмоциональному истощению, нарушениям сна и аппетита.

Задача ближайшего окружения (родителей, педагогов) – помочь старшекласснику не подавлять это чувство, а конструктивно интегрировать его.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что по мере взросления переживание чувства вины претерпевает изменения: оно усложняется и приобретает более отвлеченный характер, становится менее зависимым от мнений извне и теснее ассоциируется с процессом формирования индивидуальной идентичности. От внешней вины в младшем школьном возрасте оно трансформируется в глубокое, личностное переживание у старшеклассников. В связи с этим, важнейшей задачей воспитания подростков является помощь им в развитии навыков рефлексии, дифференциации адекватной и невротической вины, в также когнитивного переструктурирования деструктивных переживаний. Своевременная поддержка родителей и специалистов играет ключевую роль в профилактике психологических проблем, связанных с хроническим чувством вины.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Карабанова О.А. Возрастная психология: конспект лекций / О.А. Карабанова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2004. – 672 с.

Ставцев Олег Андреевич

студент

Научный руководитель

Пронина Наталья Андреевна

канд. пед. наук, доцент

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

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И НЕЙРОСЕТИ КАК ФАКТОР РИСКА И РЕСУРС В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта и нейросетей на психологическую безопасность личности и образовательной среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, психологическая безопасность, цифровизация, информационные технологии.

Искусственный интеллект (ИИ) и нейросетевые технологии становятся неотъемлемой частью современной жизни. Они активно внедряются в экономику, образование, медицину и повседневное общение людей. Однако вместе с развитием технологий возникает потребность в осмыслении их влияния на психологическое состояние личности. Цифровая трансформация несет не только возможности, но и угрозы: перегрузку информацией, тревожность, зависимость, снижение критического мышления и деформацию коммуникаций. Именно поэтому вопрос о соотношении ИИ и психологической безопасности становится одним из ключевых в гуманитарной и педагогической науке.

Психологическая безопасность личности определяется как состояние защищенности от деструктивных воздействий, создающее условия для самореализации, эмоционального благополучия и развития [1]. В условиях цифровизации понятие психологической безопасности расширяется: оно включает не только защиту от внешнего давления, но и умение сохранять внутреннее равновесие при взаимодействии с цифровыми технологиями. Современный человек ежедневно сталкивается с потоками

данных, уведомлений, алгоритмов, предлагающих решения за него. При этом снижается способность к саморегуляции, самостоятельному выбору и критическому восприятию информации [2].

Развитие ИИ сопровождается ростом новых психологических рисков. Среди них можно выделить несколько ключевых направлений.

Во-первых, это потеря личного пространства и приватности. Алгоритмы способны собирать, анализировать и прогнозировать поведение человека. Создается иллюзия тотального наблюдения, что повышает уровень тревожности и снижает доверие к цифровой среде [3].

Во-вторых, формируется зависимость от технологий. Люди всё чаще полагаются на цифровых помощников, а отсутствие доступа к сети вызывает раздражение и стресс. Такое состояние называют «цифровой тревогой».

В-третьих, нейросети способны влиять на мировоззрение через персонализированные рекомендации. Алгоритмы формируют так называемые «информационные пузыри», ограничивая доступ к альтернативным мнениям и снижая уровень критического мышления [4].

Несмотря на риски, технологии ИИ открывают широкие возможности для повышения уровня психологического благополучия. Современные системы могут анализировать эмоциональное состояние человека, помогать в саморегуляции, предлагать психологические практики и отслеживать уровень стресса [5]. В образовательной среде ИИ используется для раннего выявления признаков утомления, тревожности, выгорания, что позволяет преподавателям и психологам своевременно оказывать поддержку обучающимся.

Кроме того, искусственный интеллект может быть использован как инструмент самопомощи. Приложения для медитации, планирования времени и эмоционального мониторинга способствуют развитию осознанности и формированию устойчивости к стрессу. Таким образом, при ответственном применении ИИ становится ресурсом психологической стабильности и профилактики деструктивных состояний.

Использование ИИ требует соблюдения этических принципов. Важно обеспечить прозрачность алгоритмов, добровольность участия пользователей и защиту персональных данных. Особую роль играет цифровая грамотность: человек должен понимать, как работают технологии и какие последствия могут иметь их решения. Этические стандарты ИИ включают принципы недопустимости дискриминации, уважения к личности и предотвращения психологического вреда [6]. Для педагогической и психологической практики это означает необходимость формирования у студентов культуры ответственного взаимодействия с ИИ – как инструмента, а не заменителя человеческих решений.

Современные технологии искусственного интеллекта (ИИ) оказывают значительное влияние на когнитивное и эмоциональное развитие личности, особенно в образовательной среде. Основные направления этого влияния связаны с формированием мышления, внимательности, памяти, а также эмоциональной сферы студентов.

ИИ способен существенно изменять процессы мышления и познавательной деятельности. Интерактивные обучающие системы, интеллектуальные тьюторы и адаптивные платформы способствуют развитию аналитических навыков, критического мышления и способности к проблемному решению, предоставляя персонализированные задания и мгновенную обратную связь. Однако чрезмерная зависимость от ИИ может привести к снижению самостоятельного поиска информации и критического анализа, так как студенты могут полагаться на готовые решения, предлагаемые алгоритмами.

Использование ИИ в образовательных технологиях формирует новые стратегии распределения внимания и обработки информации. С одной стороны, мультимодальные системы обучения и визуализация данных способствуют улучшению зрительной и слуховой памяти, поддерживают концентрацию и повышают эффективность усвоения материала. С другой стороны, постоянное взаимодействие с интерактивными инструментами может фрагментировать внимание, снижая способность к длительной концентрации на одном источнике информации.

ИИ оказывает влияние и на эмоциональное развитие личности. Системы с элементами эмоционального интеллекта способны распознавать настроение обучающегося и адаптировать стиль взаимодействия, что может повысить мотивацию, удовлетворенность учебным процессом и самооценку студентов. Вместе с тем, чрезмерная автоматизация общения и снижение личного контакта с преподавателем могут ослаблять навыки эмоциональной регуляции, эмпатию и межличностное взаимодействие.

Таким образом, воздействие ИИ на личность носит двойственный характер. Эффективное использование технологий требует осознанного подхода: необходимо сочетать интерактивные инструменты с традиционными формами обучения, развивать у студентов критическое мышление, навыки самостоятельного анализа и эмоциональную компетентность. Только в таком сочетании ИИ может стать катализатором когнитивного и эмоционального развития, не заменяя при этом фундаментальные человеческие качества.

Таким образом, искусственный интеллект и нейросети оказывают сложное и противоречивое влияние на психологическую безопасность личности. При неосознанном использовании они могут становиться источником тревоги, зависимости и эмоционального выгорания. Однако при этически выверенном и осознанном подходе ИИ способен служить средством профилактики стресса, поддержки

психологического здоровья и развития критического мышления. Главная задача современного общества – научиться использовать технологии так, чтобы они помогали человеку оставаться человеком.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и практика / И.А. Баева. – СПб.: Речь, 2018.
2. Лактионова Е.Б. Цифровая среда как фактор психологического благополучия и риска / Е.Б. Лактионова // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – №2. – С. 45–57.
3. Горбачёв А.С. Искусственный интеллект в образовании: вызовы и перспективы / А.С. Горбачёв. – М.: Наука и образование, 2021.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития личности в условиях цифровизации / Л.М. Митина. – М.: Просвещение, 2022.
5. Назарова Т.Б. Этические аспекты использования искусственного интеллекта в образовании / Т.Б. Назарова // Образовательные технологии. – 2024. – №1. – С. 12–19.
6. Шувалов А.В. Духовная безопасность как фундаментальная основа психологической безопасности личности / А.В. Шувалов // Вестник МГПУ. – 2020. – №1. – С. 65–73.

Тимачева Наталья Викторовна

педагог-психолог

КУ «Петропавловский дом детства»

рп Муромцево, Омская область

Мануйлова Лидия Михайловна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Омская область

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВИСТСКИХ КАЧЕСТВ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация: в статье раскрывается роль коллективистских качеств, необходимых для благоприятной интеграции воспитанников детского дома подросткового возраста при вхождении в ученический коллектив школы. Рассматриваются особенности и трудности формирования у воспитанников детского дома коллективистских качеств, вызванные условиями проживания в учреждении интернатного типа. Выделены сильные стороны формирования коллективистских качеств у воспитанников детского дома, которые следует учитывать при использовании активных методов воспитательной работы в ученическом коллективе.

Ключевые слова: коллективистские качества, интеграция, воспитанники детского дома, трудности социализации.

Современное представление о коллективистских качествах личности даёт понимание того, что они формируются в коллективе и регулируют взаимодействия ребенка в коллективе. К этим качествам, прежде всего, принято относить: содружество, содействие, сопереживание, сотрудничество, солидарность, сочувствие, сотворчество. Коллективистские качества – это продукт развития коллектива. Как подчеркивает Ю.С. Рубинчик, «коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях подчинения, активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это должно привести к социализации ребенка, формированию таких социально ценных качеств, как гуманизм, гражданственность, инициативность, ответственность, социальная справедливость и др.» [6, с. 117].

Иногда личность переживает трудности вхождения и взаимодействия в коллективе. Такая проблема характерна для взаимодействия в смешанных коллективах, которые состоят из обучающихся, воспитывающихся в семьях, и обучающихся, воспитывающихся в детском доме.

Согласно Федеральному закону «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 №159-ФЗ (ред. от 31.07.2025 – действует с 31.07.2025), детские дома – это «организации, оказывающие социальные услуги, в которые помещаются под надзор дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей» [4]. На открытии 3 декабря 2025 года IV Всероссийского форума по профилактике социального сиротства «Жить и воспитываться в семье» уполномоченный по правам ребенка при президенте РФ Мария Львова-Белова сообщила, что в российских детских домах, домах ребенка, приютах, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних и других учреждениях на 1 октября 2025 г. проживает 49 061 человек [3]. Деятельность организаций для детей-сирот направлена на воспитание детей до достижения ими 18-летнего возраста, при этом большая часть воспитанников детских домов является социальными сиротами. Можно еще добавить, что дети некоторых выпускников детского дома тоже попадают на воспитание в детский дом (порой в тот же, где воспитывались их родители).

Трудности формирования у воспитанников детского дома коллективистских качеств, необходимых для их благоприятной интеграции в общество, вызваны, прежде всего, нарушением связей с семьей – главным первичным институтом социализации, отсутствием передачи социального опыта от родителей детям [7].

Многие родители не имеют возможности вернуть детей в семью по причине собственной неустойчивости, т. к. сами, не имея собственного дома, живут на арендуемой жилой площади, которую приходится часто менять и переезжать по различным причинам, а также нередко не имеют достаточного заработка, а того, что имеют, едва хватает на оплату аренды и алиментов, назначенных им при лишении их родительских прав после изъятия детей из семьи. Таких родителей считают «нересурсными» наряду с алкоголиками, аморальными личностями и пр. В их числе и те родители, которые, например, имеют в собственности однокомнатное жилое помещение с минимальной площадью, которой недостаточно для того, чтобы вернуть в семью шестерых детей.

Созданная система воспитания детей в детских домах искусственна и не может в полной мере заменить детям их семьи, не может дать родительскую заботу и любовь. Многие из них никогда не видели в своей жизни достойный пример семейных отношений. По окончании пребывания в детском доме дети оказываются не готовыми к самостоятельной взрослой жизни.

Условия, в которых социализируется личность, существенным образом влияют на формирование Я-концепции. Знание своей семьи, своего рода помогает понять ребенку, кто он, каково его положение в обществе и в мире в целом, осознать смысл своей жизни, её приоритеты. «С утратой основных ориентиров (семья и ближайшее окружение), – как отмечает С.Е. Градусова, – нарушается восприятие себя и собственной жизни – оно приобретает неустойчивый и фрагментарный характер. В результате чего создается ощущение собственной неадекватности» [2, с. 189]. Часто присутствующее у воспитанников негативное, искаженное представление о себе формируется на основе оценок сверстников, воспитателей, педагогов школы, одноклассников.

Если ребенок лишен семьи, то его система ценностных ориентаций складывается путем получения противоречивых сведений из различных источников. Следствием этого становится недостаточная сформированность как социальной компетентности, так и важнейших социальных качеств, слабое проявление социальной активности.

Воспитанники детского дома по-разному относятся к своим родным семьям. Некоторые из них защищают семью и оправдывают порой даже явные нарушения родителями своих обязанностей, а бывает, наоборот, обрушиваются в адрес родных с критикой, говорят, что в их семье не было ничего хорошего, хотя на самом деле это может не соответствовать действительности. В таких гневных обвинениях и высказываниях у некоторых детей проявляется неудовлетворенность потребности во внимании, заботе, любви близких.

Воспитанники желают внимания и доброжелательности от взрослого, совместной деятельности, его участия в их жизни, оценке своих действий, похвале. Поэтому на психоэмоциональное состояние воспитанников большое влияние оказывают отношения с воспитателями, с которыми дети проводят большую часть времени. Воспитатели в детском доме выполняют функции родителей, и некоторые воспитанники называют воспитателей не по имени отчеству, а «мама», «папа», «мама Оля», «папа Стас» и т. д. Получается, что у них много мам и пап. Даже в общении, например, со своей кровной матерью по телефону или лично дети называют ее «мама + имя кровной мамы». Родители удивляются этому и стараются понять причину, ведь раньше такого не было (когда ребенок жил в кровной семье). Некоторые дети, когда родители говорят, что не могут их забрать обратно домой, просят родителей приехать и жить с ними в детском доме.

Доброта, любовь, забота, уважение, признание, доверие, защищенность – это то, в чем нуждаются воспитанники. Однако отношения со взрослыми в детском доме выстраиваются по дисциплинарному принципу. Дети привыкают к назидательному тону, авторитарному воспитанию. В силу этого одни воспитанники стремятся к телесному контакту со взрослым, другие же, наоборот, держат большую дистанцию, не доверяют и стараются избегать близких контактов и могут даже агрессивно на них реагировать. У некоторых воспитанников наблюдается постоянная зависимость от оценки взрослых.

Еще одним негативным фактором влияния на формирование коллективистских отношений являются условия проживания в учреждении интернатного типа. Жизнь воспитанников в детском доме всегда на виду, нет возможности уединиться, подумать о значимом. Всё в детском доме общее, отсутствует возможность сохранить личную, памятную, значимую вещь, т. к. любой может ее взять без спроса, испортить, выбросить. Постоянно нарушаются физические и психологические границы личности. Любая информация о воспитанниках очень быстро становится известна всему детскому дому и школе. В их окружении находятся постоянно меняющиеся чужие люди (ночные, дневные воспитатели, другие педагоги и работники детского дома).

У детей отсутствует возможность самостоятельно организовать свой день, т. к. их жизнь проходит согласно режиму. При детдомовском образе жизни у воспитанников не формируется самостоятельности, они не проявляют инициативу, т. к. за них все решают воспитатели. Это зачастую приводит к закреплению у детей однообразных моделей поведения и реакций на происходящие события.

Складывающаяся у воспитанников система отношений также имеет свои особенности, влияющие на формирование коллективистских отношений. В первую очередь, это своя иерархия, то есть разделение на младших, старших и выпускников. Уважением и авторитетом пользуются старшие дети, но не все. Помимо возраста, дети делят себя на давно проживающих и вновь прибывших, на городских и сельских, на «нормальных» (дети, обучающиеся в общеобразовательной школе) и «коррекционщиков» (дети, обучающиеся в адаптивной школе), на тех, кто прибыл в детский дом один, и тех, кто проживает совместно с братьями и сестрами. Так, например, в одной группе-семье могут проживать четверо братьев и сестер и несколько воспитанников-одиночек либо пар сиблингов.

Самым ярким контрастом и одновременно сильным переживанием для воспитанников является наличие или отсутствие поддерживаемых отношений с родственниками. Есть дети, которые ежедневно поддерживают связь со своими кровными родственниками, делятся с ними своими переживаниями, успехами и неудачами, получают от родных так необходимую оценку своей деятельности и похвалу, денежные переводы на вкусную еду и необходимые вещи, оплату мобильной связи и Интернета, видятся при личных встречах в поездках и встречаются родных, когда те приезжают к детям в детский дом. Другие же не имеют такой возможности. Тогда остается надежда, что кто-нибудь из волонтеров или знакомых возьмет их в гости на выходные или каникулы («гостевой режим»). Особую боль испытывают дети, родители которых после изъятия их из семьи обзавелись еще несколькими детьми и дарят все свое внимание, любовь и заботу им, «забывая» о живущих в детском доме.

Ввиду отсутствия возможности удовлетворить свои потребности у воспитанников повышается уровень тревожности, агрессии, они становятся замкнутыми и проявляют негативизм, враждебность, грубость, бывают упрямы. Отсутствие в их жизни доброжелательности и эмпатии сказывается на том, что дети не проявляют сочувствие, сопереживания по отношению к окружающим. Им трудно понять чувства и состояние другого человека, у них низок уровень эмпатии и искренности, их эмоционально-экспрессивные средства общения однообразны.

Парадоксально, но доброжелательный, мягкий, тихий тон они могут воспринимать как слабость. В связи с чем, приходится обращать внимание воспитанников на то, что внимательное, доброжелательное, уважительное отношение друг к другу – это нормально для тех, кто живет за пределами детского дома, т. е. для семейных детей, которыми они все так стремятся стать.

В процессе жизни в детском доме у воспитанников развиваются определенные качества личности, которые им необходимы для общения в специфической среде детского дома. Длительное пребывание в детском доме способствует закреплению этих качеств, они становятся устойчивыми, влияют на характер, манеры поведения воспитанников. Однако эти качества неактуальны при взаимодействии с семейными сверстниками и педагогами школы, а качества, необходимые в открытом социуме, у них могут быть недостаточно сформированными или сильно искаженными за время пребывания в детском доме. Всё это, отмечает Д.А. Пастухова [5], приводит к трудностям адаптации воспитанников в коллективе школы, проблемам в выстраивании межличностных отношений со сверстниками и с взрослыми людьми за пределами детского дома.

При изъятии детей из семьи или переводе из одного учреждения в другое в связи с переменой места жительства дети вынуждены менять и образовательную организацию (некоторые из них меняют коллективы многократно в связи со сменой учреждений и семей – кровной, замещающих). Попадая в очередной новый школьный коллектив, воспитанники детского дома переживают процесс адаптации. Сначала они приспосабливаются к новому коллективу, а затем включаются в него, т. е. происходит их интеграция в коллектив, протекающая одновременно с процессом индивидуализации личности. Но обычно воспитанники детского дома в смешанном классе держатся особняком, общаясь в своей микрогруппе воспитанников.

Попытки налаживания взаимоотношений с семейными детьми бывают безрезультативными. С одной стороны, это вызвано предвзятым, негативным мнением класса о воспитанниках детского дома, которое транслируют семейным детям родители и педагоги. Одноклассники, учителя, родители воспринимают детдомовцев неполноценными, действует «эффект ореола». С другой стороны, пережив в силу разлуки с семьей перемену своего социального и психологического статуса, дети остро переживают из-за того, что их называют «детдомовцами» в школе. Отсюда, вместо благополучной интеграции детдомовцев в коллектив семейных одноклассников происходит усвоение воспитанниками негативного опыта неприятия, у них появляется образ небезопасного, враждебного мира за пределами территории детского дома. Поэтому многие из них, если отсутствует возможность вернуться в кровную семью, стремятся попасть в замещающую семью только бы избавиться от этого неприятного прозвища.

Еще одной из причин трудностей формирования коллективистских качеств воспитанников детского дома является дефицит у них коммуникативных навыков, что нарушает продуктивное межличностное взаимодействие воспитанников с одноклассниками из семей и педагогами школы. Осложняется положение тем, что, осознавая свою коммуникативную некомпетентность, воспитанники испытывают страх несоответствия коллективу сверстников [1].

Свое влияние оказывает и существующая разница в образе жизни семейных и детдомовских детей: воспитанники живут согласно режиму детского дома, поэтому у них отсутствует возможность подерживать внешкольные контакты с одноклассниками.

Таким образом, особенности и трудности формирования коллективистских качеств у воспитанников детского дома не случайны, они представляются закономерными, обусловленными их жизненным опытом, образом жизни, сформированными ценностями и ориентирами.

Можно выделить как сильные, так и слабые стороны формирования коллективистских качеств у воспитанников детского дома:

- сильные стороны: опыт участия в организации своего труда и отдыха, в командных соревнованиях различных уровней (муниципальных, областных, всероссийских); опыт взаимодействия с воспитанниками-новичками; сформированное чувство ответственности перед коллективом за порученное дело, за деятельность всего коллектива; чувство детдомовской солидарности; коллективистский менталитет;

- слабые стороны: повышенная тревожность, низкий уровень эмпатии, внимания к потребностям партнера по взаимодействию, эмоциональной отзывчивости; неконструктивные формы взаимодействия (конформное, агрессивное, демонстративное и протестное поведение); отсутствие опыта вхождения в коллектив либо наличие негативного опыта (раньше были не приняты сверстниками); несформированные или искаженные качества личности, необходимые для взаимодействия вне детского дома.

Воспитанники детского дома живут вне семьи, зато у них есть детдомовское МЫ. Их объединяет похожий жизненный опыт. Семью им заменяют те, кто находится в детском доме. Принадлежность к этой социальной группе определяет схожее поведение, мышление, уровень притязаний. Воспитанники делят весь мир на «своих» и «чужих»: «свои» – это те, кто прошел тот же путь, что и они, это такие же детдомовцы, а все остальные – «чужие». У воспитанников есть сильные стороны, но они действуют лишь по отношению к «своим», а среди «чужих» автоматически включаются слабые стороны, которые мешают формированию коллективистских качеств. Поэтому необходимо, корректируя слабые стороны личности воспитанников, опираться на их сильные стороны и формировать коллективистские качества в смешанном коллективе.

Наиболее благоприятен для формирования коллективистских качеств подростковый возраст, именно на этот возраст приходится период развития детского коллектива. В воспитательной деятельности подростков можно использовать многие методы. Всё зависит не от их названия, а от содержания, от того, что педагог вкладывает в эти методы. Формирование коллективистских качеств у воспитанников детского дома возможно путем использования активных методов воспитательной работы, которые предполагают инициативу, активное участие и самостоятельность участников взаимодействия. Их деятельность должна быть творческой, продуктивной и может носить поисковый характер. Активные методы воспитания являются деятельностными методами, в которых ребенок проявляет активность.

Конечно, это должны быть коллективные формы работы, которым присущи общая увлеченность детей, социально и личностно значимая деятельность, оценка коллективом личного успеха каждого. Со стороны педагога необходимо авансирование успеха, чтобы под его руководством так любимое подростками общение могло принести пользу. Опираясь на помощь педагога, подросток может разрешать многие свои вопросы, трудности, проблемы, достигать успеха в решении поставленных задач. Вариантами активных методов воспитательной работы могут быть тренинг, ролевая игра, проектная деятельность, метод моделирования ситуации, квест.

Потенциал активных методов воспитательной работы по формированию коллективистских качеств у воспитанников детского дома очень большой. В то же время, следует учитывать, что процесс формирования коллективистских качеств не быстрый, он требует целенаправленной, систематической работы с учетом особенностей и трудностей социализации, характерных для воспитанников детского дома.

Список литературы

1. Бахвалова Е.В. Адаптация подростков-воспитанников детского дома в условиях массовой школы / Е.В. Бахвалова, А.В. Микляева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – №2. – С. 124–133. EDN WNCQYR
2. Градусова С.Е. Методика диагностического обследования в системе реабилитации детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме / С.Е. Градусова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – №5. – С. 187–190. EDN ZEFUBJ
3. Львова-Белова: количество детей в детских домах сократилось на 18,2% [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://asi.org.ru/news/2025/12/04/lvova-belova-kolichestvo-detej-v-detskih-domah-sokratilos-na-182/> (дата обращения: 18.12.2025).
4. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон от 21.12.1996 №159-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (дата обращения: 18.12.2025).
5. Пастухова Д.А. Социально-психологическая адаптация воспитанников детского дома / Д.А. Пастухова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – №1. – С. 383–388. EDN QAFYDI

6. Рубинчик Ю.С. Развитие личности в детском коллективе / Ю.С. Рубинчик // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №3 (12). – С. 117–118. EDN XDSRRV

7. Сельцова И.А. Система ценностей воспитанников детского дома и подростков из полных семей: сравнительный анализ / И.А. Сельцова // Вышэйшая школа. – 2014. – №4. – С. 54–56. EDN XNNBET

Ткаченко Светлана Владимировна
магистрант

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

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

ПРОБЛЕМА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье затронут вопрос мотивации студентов к обучению в вузе. Рассмотрены проблемы некоторых теорий мотивации, сделан акцент на важность развития самостоятельности в изучении вузовской программы.

Ключевые слова: мотивация, студент, вуз, самостоятельность.

Актуальность изучения проблем мотивации студентов обучаться в вузе обусловлена целым рядом объективных обстоятельств современного образовательного процесса. В первую очередь стоит отметить высокий уровень конкуренции на рынке труда, поскольку работодатели предъявляются вполне конкретные требования к наличию компетенций, необходимых для ведения профессиональной деятельности. Однако низкий уровень мотивированности студентов зачастую становится непреодолимым препятствием на пути всестороннего усвоения теоретического и практического материала дисциплин, а, следовательно, негативно скажется в будущем на карьерном росте.

За последнее десятилетие наблюдается возрастание инфантильных проявлений, отсутствие инициативы и недостаточность сформированности навыков самодисциплины и самоорганизации у существенного числа студентов вне зависимости от пола, то есть и у юношей, и у девушек. Преподаватели отмечают у учащихся снижение способности самостоятельно определять цели своего обучения, анализировать свою успеваемость, находить и своевременно ликвидировать пробелы в знаниях. Кроме того, студенты с трудом организуют личную познавательную деятельность, нерационально используют временные и другие ресурсы, необходимые для полноценного изучения дисциплин.

Проблема самостоятельности студентов приобретает особый статус значимости в современных условиях, связанных с эпидемиологической обстановкой, а также с геополитической ситуацией в мире. Самостоятельность является важным фактором успешной реализации индивидуальной траектории обучения. Однако при недостаточной мотивации эффективность самостоятельной работы снижается и может пагубно сказаться на качестве обучения.

Таким образом, исследование мотивации студентов представляет собой важный аспект педагогической науки, направленный на повышение эффективности учебного и воспитательного процессов и формирование требуемых компетенций. Нахождение путей решения вопросов создания устойчивых внутренних стимулов и развитие самостоятельности позволит существенно повысить качество получаемого образования и обеспечить рынок труда квалифицированными кадрами.

Изучением причин активности человека и животного занимались ученые с древних времён. Так Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ и некоторые другие «упоминали о «нужде» как учительнице жизни» [1]. В начале XX века наиболее важный вклад в развитие теории мотивации в западной психологии внесли К. Левин, Г. Олпорт, Г. Мюррей [1]. Учёные того времени связывали мотивацию с человеческими потребностями.

Согласно бихевиористской теории мотивации (Р. Вудвортс, Ж. Нюттен и др.) поведение человека строится по схеме «стимул – реакция», т.е. человек начинает что-либо предпринимать только тогда, когда он испытывает воздействие неких раздражителей. Однако приверженцы этой теории отмечали, что организм не всегда реагирует на внешние раздражители или реакции людей на один и тот же раздражитель могут быть различными. Разнообразие реакций объясняли мотивацией [1].

В середине XX века появляются когнитивные теории мотивации (У. Джемс, Г. Келли, Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон и др.), согласно которым ведущая роль в определении поведения человека отведена его сознанию. В это же время появляются такие мотивационные понятия, как «социальные потребности», «жизненные цели», «когнитивный диссонанс», «ожидание успеха», «боязнь неудачи», «жизненные ценности» [1].

В большинстве западных теорий мотивации ключевой психической функцией, определяющей поведение человека, становится процесс принятия решения.

Среди русских психологов начала XX века, уделявших внимание вопросам человеческой мотивации, особое место занимает А.Ф. Лазурский. В своём произведении «Очерк науки о характерах» (1906 г.) значительное внимание автор уделяет детальному рассмотрению таких явлений, как стремления и склонности индивида, конфликт мотиваций, устойчивость намерений, способность контролировать внутренние намерения [1].

Л.С. Выготский также не обошёл своим вниманием проблему мотивации человека. В своей книге «Педология подростка» подчёркивал важность соотношения желаний и осознанных интересов для понимания закономерностей психического развития подростков. Кроме того, учёный детально рассматривал ситуацию конфликта мотивов, разграничивая «мотивы» и «внешние стимулы».

На сегодняшний день в психологии не существует единой теории мотивации. В новой философской энциклопедии можно найти следующее определение: «Мотивация – внутреннее побуждение к действию, обуславливающее субъективно-личностную заинтересованность индивида в его свершении» [3].

Рассматривая учебную мотивацию, следует учитывать конкретные причины, побуждающие к активной познавательной деятельности, включающие приобретение новых профессиональных и научных знаний, соответствующих компетенций, а также их последующее использование в практической деятельности.

Анализ научной литературы даёт основание утверждать, что мотивация студентов меняется с течением времени их обучения. В исследовании Л.В. Мальцевой и Ю.А. Сусловой замечаем, что система мотивов учебной деятельности второго и четвёртого курсов характеризуется преобладанием прагматического мотива («получение диплома»), тогда как у студентов третьего курса ведущим является познавательный мотив (желание приобретать знания и развивать любознательность) [2].

Изучение проблем мотивации студентов обучаться в вузе является одной из первостепенных задач высшей школы, поскольку связано с важнейшими психологическими процессами, определяющими успешность обучения и личностное развитие обучающегося.

Психологический аспект данной проблемы проявляется в следующих направлениях.

1. Формирование мотивации: внутренняя мотивация играет ключевую роль в поддержании интереса к учёбе и активному вовлечению студентов в учебный процесс. Ослабление или недостаток мотивации приводит к снижению успеваемости, затягиванию процесса сдачи зачетов и экзаменов, эмоциональному выгоранию как студентов, так и преподавателей, а также к нежеланию изучать новые дисциплины.

2. Саморегуляция поведения: студенты, обладающие высоким уровнем саморегуляции, способны самостоятельно планировать свою деятельность, ставить перед собой учебные и профессиональные цели и достигать их. Психологические процессы саморегуляции и самоорганизации являются основополагающим условием успешного овладения наукой и достижением высоких результатов в обучении.

3. Развитие автономии: понимание роли психологической автономии особенно важно в условиях самостоятельного обучения, с которым неизбежно сталкивается студент. Автономия предполагает умение брать ответственность за своё образование, признавать ошибки, находить возможности для изучения нового материала, критически оценивать свои результаты.

4. Социально-психологическая адаптация: высокий уровень учебной мотивации способствует успешной адаптации студентов в академическом сообществе, помогает устанавливать деловые отношения между учащимися и преподавателями, а также с администрацией вуза. Нормализация психологически комфортной атмосферы в коллективе способствует улучшению самочувствия и положительно влияет на процесс познания изучаемой предметной области.

5. Проектная деятельность: работая над проектами, студенты учатся формулировать цели и задачи, распределять обязанности и планировать время выполнения работы. Проектная методика позволяет студентам осознать ценность активного участия в образовательном процессе, развивает самостоятельность и ответственность [4].

Таким образом, актуальность исследования проблем мотивации студентов определяется необходимостью углубленного анализа психологических механизмов, обеспечивающих эффективное освоение образовательных программ вуза и формирование компетентностных, самостоятельных и инициативных специалистов, готовых успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. EDN RXZGQH
2. Мальцева Л.В. Исследование мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе / Л.В. Мальцева, Ю.А. Суслова // Вестник Курганского государственного университета. – 2017. – №3(46). – С. 63–68.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / науч.-ред. совет: В.С. Степин [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/new-philosophical/fc/slovar-204-6.htm#zag-2037> (дата обращения: 21.12.2025).
4. Ткаченко С.В. Особенности развития мотивации к формированию профессиональных компетенций у студентов технического вуза / С.В. Ткаченко // Молодежь и общество: теоретические модели и реальность: материалы II Международной молодежной научно-практической конференции, посвященной Всемирному дню философии и Общероссийскому дню психологии (Воронеж, 21 ноября 2023 г.). – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2024. – С. 365–370.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ ПОЛНОГО ДНЯ

Аннотация: в статье рассматриваются современные тенденции развития психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инновационной образовательной среды школы полного дня. Представлены аналитические данные, особенности сопровождения, организационные условия эффективной реализации, специфика цифровизации и инклюзивных практик [3, с. 94].

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, школа полного дня, инновационная образовательная среда, младшие школьники, сопровождение, цифровизация.

Современная модель образования ориентирована на создание условий для комплексного развития личности ребёнка. Особенно важным в контексте развития психолого-педагогического сопровождения является младший школьный возраст, когда формируются ключевые учебные и социальные навыки. Школа полного дня становится эффективным решением, позволяющим объединить учебную, внеурочную и воспитательную деятельность в единую развивающую среду. Она предполагает расширение времени пребывания ребёнка в образовательной организации, что требует качественно нового уровня психолого-педагогического сопровождения. Появление все большего количества инновационных подходов в педагогике только усиливает актуальность изучаемой проблемы, поскольку современная школа стремится соответствовать темпу развития и требованиям общества, семьи и государства.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как системная деятельность специалистов, направленная на обеспечение условий для адаптации, развития и образовательного процесса [1, с. 87]. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие ребёнка происходит в зоне ближайшего развития, а значит – в условиях взаимодействия обучающегося с компетентным взрослым, способным курировать его учебную деятельность, поддерживать и направлять [5, с. 121]. В рамках школы полного дня сопровождение приобретает комплексный характер, включая диагностический, профилактический, консультативный и коррекционный компоненты. Сопровождение базируется на принципах системности, непрерывности, гуманизации и индивидуализации образовательного процесса.

Школа полного дня является инновационной моделью, обеспечивающей более широкий спектр сценариев взаимодействия всех участников в образовательном пространстве. Она сочетает разнообразные виды деятельности: учебные занятия, проектные работы, спортивные и творческие активности [4, с. 65]. Психолого-педагогическое сопровождение должно учитывать повышенную нагрузку, эмоциональное состояние, индивидуальные особенности ребёнка, риски переутомления и необходимость развивающей социализации. Одним из ключевых аспектов становится мониторинг динамики развития ребёнка в течение определенного промежутка времени (дня, недели, месяца, полугодия и т.д.), взаимодействие педагогов различных направлений и активное включение семьи в образовательный процесс.

Современная практика выделяет несколько направлений развития сопровождения.

1. Цифровизация сопровождения – внедрение электронных карт развития, онлайн-диагностики, систем отслеживания образовательного прогресса.

2. Развитие эмоционального интеллекта – тренинги саморегуляции, развитие эмпатии, профилактика тревожности.

3. Инклюзивные практики – создание условий для детей с ОВЗ, адаптация программ, взаимодействие с тьюторами.

4. Проектная деятельность как ресурс социализации – развитие исследовательских навыков и коммуникативных умений.

5. Повышение квалификации педагогов – освоение современных технологий сопровождения, обучение методам наблюдения и диагностики, развитие профессиональной рефлексии [3, с. 95, с. 110; 4, с. 72].

Для успешного функционирования системы психолого-педагогического сопровождения в школе полного дня необходимы следующие условия:

- разработанная стратегия и образовательная политика учреждения;
- междисциплинарное взаимодействие специалистов;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- современные цифровые и диагностические инструменты;

- создание благоприятного психологического климата и безопасной среды;
- индивидуализация образовательной траектории каждого школьника [3, с. 113].

Развитие психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях школы полного дня является необходимой составляющей модернизации современного образования. Система сопровождения должна учитывать новые вызовы, связанные с цифровизацией, инклюзивностью и повышением требований к качеству образования. Комплексный подход, основанный на взаимодействии специалистов, педагогов и родителей, позволяет создать условия для полноценного развития личности ребёнка и успешной социализации в инновационной образовательной среде.

Перспективным направлением модернизации психолого-педагогического сопровождения младших школьников становится переход от эпизодических взаимодействий к модели системно организованной поддержки образовательной траектории ребёнка на протяжении всего периода обучения. Такая модель предполагает разработку внутришкольных стандартов сопровождения, включающих нормативное, методическое и диагностическое обеспечение. Как отмечают современные исследователи, сопровождение должно быть интегрировано в целостную образовательную программу школы, а не подменяться отдельными консультациями или разовыми мероприятиями. В отличие от традиционного подхода, где психолого-педагогическая служба выступала в основном в реактивной форме, инновационная школа полного дня ориентируется на профилактику трудностей, опережающую диагностику и создание условий для гармоничного развития ребёнка.

Значимым компонентом системы является формирование личностных и метапредметных компетенций, на которых строится Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Психолого-педагогическое сопровождение призвано содействовать формированию готовности ребёнка к самостоятельному принятию решений, развитию регулятивной, коммуникативной и познавательной деятельности, ценностного отношения к себе и другим. В школе полного дня эти задачи решаются через расширенный диапазон совместной деятельности участников образовательного процесса: групповые проекты, образовательные события, мастер-классы, спортивные секции, творческие объединения и программы внеурочной занятости. В активной среде взаимодействия создаётся пространство для самореализации обучающегося, а педагог может наблюдать ребёнка в реальных ситуациях общения и развивающихся отношений со сверстниками.

Особую ценность система сопровождения приобретает для детей с недостаточным уровнем школьной адаптации [5, с. 125]. Для многих обучающихся переход к школьной системе сопровождается повышенной тревожностью, снижением самооценки, трудностями в общении, неумением распределять учебную нагрузку. В условиях школы полного дня у педагогов и психологов появляется возможность регулярно отслеживать динамику состояния ребёнка, проводить мониторинговые срезы и вносить коррективы в образовательный маршрут. Важна и гибкая организация режима дня: чередование учебной деятельности и активных форм, своевременные паузы отдыха, доступность педагога или психолога в момент возникновения трудностей. Такой подход снижает риск перегрузки и поддерживает эмоциональное благополучие младшего школьника.

Психолого-педагогическое сопровождение в школе полного дня выступает системообразующим компонентом образовательной политики, обеспечивающим не только успешность обучения, но и полноценное развитие личности обучающегося, формирование и развитие гибких навыков и повышение качества образования в целом [3, с. 115].

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2018.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интеллект-центр, 2019.
3. Кондаков А.М. Современная образовательная среда / А.М. Кондаков. – СПб.: Питер, 2021.
4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2021.
5. Эльконин Д.Б. Психология младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во ИП РАН, 2019.

Хайрtdинова Алсу Махаметзяновна
студентка

Научный руководитель
Ситдикова Гульназ Ринатовна
канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические условия, способствующие формированию позитивного имиджа у старших подростков. Актуальность исследования обусловлена современными социальными и образовательными вызовами, требующими формирования у подростков уверенного и социально адаптированного образа себя. Цель исследования – выявить факторы и условия, способствующие развитию позитивного имиджа личности старших подростков. В рамках работы реализованы методы социологического и психологического опроса, наблюдения, анализа документов и контент-анализа учебной и внеклассной деятельности подростков. Результаты исследования показывают, что формирование позитивного имиджа связано с развитием самосознания, навыков коммуникации, эмоциональной компетентности и социальной поддержки. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных для разработки педагогических программ и методических рекомендаций по поддержке личностного роста подростков.

Ключевые слова: старшие подростки, позитивный имидж, психолого-педагогические условия, личностное развитие, социальная адаптация.

Автор выражает благодарность научному руководителю Ситдиковой Гульназ Ринатовне за помощь при написании научной статьи.

Современные социальные и образовательные условия предъявляют к подросткам повышенные требования в сфере самопрезентации и социальной адаптации, что усиливает необходимость формирования уверенного и позитивного образа себя. Актуальность проблемы возрастает в связи с влиянием медиасреды и социальных сетей, которые во многом определяют характер взаимодействия подростков с окружающим миром.

Исследователи М.Ю. Григорьева [4] и А.А. Образцова [6] подчеркивают важность развития самосознания, эмоциональной компетентности и коммуникативных навыков как ключевых компонентов позитивного имиджа. При этом отмечается недостаток практических рекомендаций для специалистов, сопровождающих подростков в процессе формирования позитивного самовосприятия, что подчёркивает необходимость комплексного изучения психолого-педагогических условий данной проблемы.

Практической частью исследования является представление фрагмента констатирующего этапа, направленного на изучение психолого-педагогических условий, способствующих формированию позитивного имиджа у старших подростков. В исследовании участвовали 47 подростков, обучающихся в общеобразовательной школе и вовлеченных как в учебную, так и во внеурочную деятельность. В качестве эмпирических методов использованы: социологический и психологический опросы, направленные на выявление уровня самооценки, самосознания, коммуникативных навыков и эмоциональной компетентности подростков; наблюдение за поведением обучающихся и их взаимодействием в различных образовательных ситуациях; анализ документов (портфолио, школьных проектов, материалов учебной деятельности); контент-анализ социальных сетей и творческих работ, отражающих особенности самопрезентации подростков.

В ходе опросов и наблюдений выявлены ключевые показатели, характеризующие уровень позитивного имиджа: самосознание, эмоциональная компетентность, коммуникативные навыки и восприятие себя сверстниками.

1. Самооценка и самосознание. Результаты психологических опросников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение подростков по уровню самооценки

Уровень самооценки	Количество участников	Процент
Низкий	6	13%
Средний	29	62%
Высокий	12	25%
Итого	47	100%

Графическое представление данных приведено на рисунке 1, который показывает преобладание среднего уровня самооценки среди подростков.

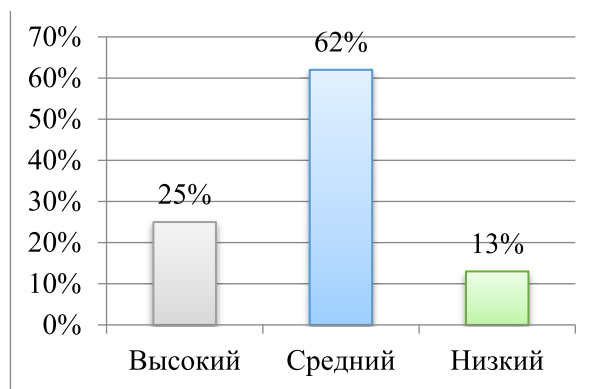


Рис. 1. Уровень самооценки обучающихся

Большинство обучающихся имеют средний уровень самооценки, что указывает на относительную стабильность, но недостаточную сформированность представлений о себе. Высокий уровень самооценки характерен для четверти участников и отражает уверенность в собственных возможностях. Низкий уровень самооценки выявлен у 13% подростков, что свидетельствует о повышенной чувствительности к оценкам и может затруднять формирование позитивного имиджа.

2. Коммуникативные навыки. Результаты наблюдений за взаимодействием подростков в учебной и внеурочной деятельности представлены на рисунке 2.

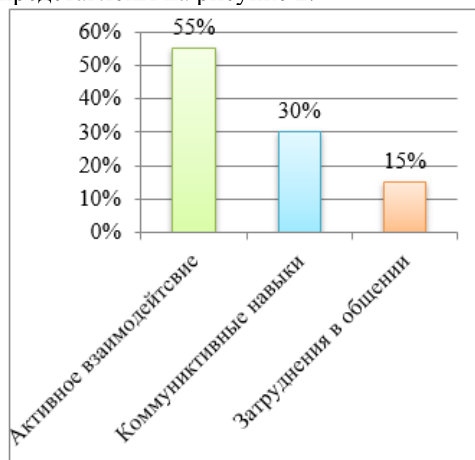


Рис. 2. Коммуникативные навыки подростков

Согласно данным наблюдения, 55% подростков демонстрируют развитые коммуникативные навыки, проявляя умение слушать, аргументировать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации. У 30% коммуникативные навыки находятся в стадии формирования и проявляются непоследовательно. Около 15% подростков испытывают трудности в общении, что может препятствовать успешной социальной адаптации и восприятию их имиджа сверстниками.

3. Эмоциональная компетентность. Оценка эмоциональной компетентности подростков, включающая способность распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции, а также учитывать эмоциональные состояния других людей, представлена на рисунке 3.

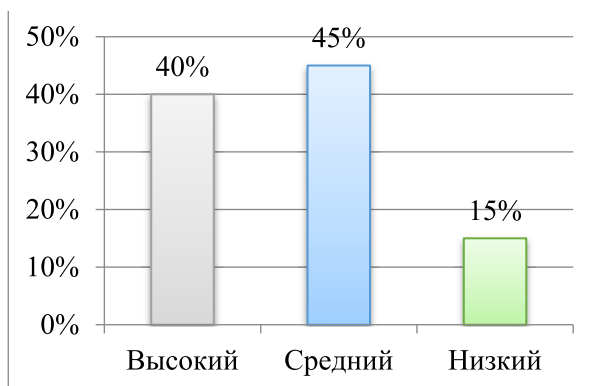


Рис. 3. Уровень эмоциональной компетентности обучающихся

Анализ данных показывает, что 40% подростков обладают высоким уровнем эмоциональной компетентности, что способствует эффективному взаимодействию, саморегуляции и формированию устойчивого позитивного имиджа. У 45% уровень эмоциональной компетентности оценивается как средний, такие подростки в целом справляются с пониманием и выражением эмоций, однако их навыки требуют дальнейшего развития. Низкий уровень эмоциональной компетентности, характерный для 15% участников, проявляется в трудностях эмоционального самоконтроля и сниженной способности понимать чувства других, что может осложнять межличностные отношения и негативно отражаться на формировании позитивного имиджа.

4. Результаты исследования особенностей социального восприятия и обратной связи со стороны сверстников представлены на рисунке 4.

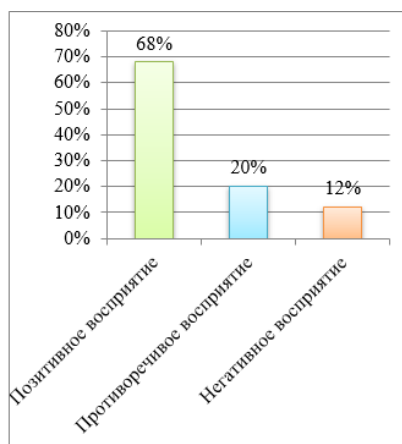


Рис. 4. Анализ социальных взаимодействий и обратной связи

По результатам анализа социальных взаимодействий и обратной связи от сверстников, у 68% подростков формируется позитивный внешний образ, который оценивается как уверенный и дружелюбный. У 20% подростков наблюдается противоречивое восприятие, а у 12% – негативное восприятие со стороны группы.

5. Связь факторов с формированием позитивного имиджа. Корреляционный анализ показал значимую связь между уровнем самооценки и формированием позитивного имиджа ($r=0,63$, $p<0,01$). Также установлена положительная корреляция между коммуникативными навыками и социальным восприятием подростков ($r=0,57$, $p<0,05$). Эти данные дают понять, что психолого-педагогические условия способствуют развитию самосознания, эмоциональной компетентности и навыков общения, оказывают прямое влияние на формирование позитивного имиджа.

Результаты исследования подтверждают, что формирование позитивного имиджа у старших подростков является комплексным процессом, определяемым сочетанием личностных характеристик и условий, создаваемых образовательной и социальной средой. Значимость самооценки и самосознания, выявленная в ходе опросов, согласуется с выводами Е. Artigues-Barberà et al [1], G. Tort-Nasarte et al [3], подчеркивающих связь уверенности в себе с позитивным восприятием собственного имиджа.

Наблюдения показали, что подростки с более развитыми коммуникативными навыками воспринимаются сверстниками положительно, что подтверждает позицию А. А. Образцовой [6] о влиянии эффективного общения на успешную социальную адаптацию. Это подчеркивает актуальность исследований, посвященных развитию коммуникативных умений обучающихся, в частности, работы М.Б. Зотовой и Ф.А. Саглам [5]. Высокая эмоциональная компетентность также способствует успешному взаимодействию и уверенности подростков, что согласуется с выводами Э.М. Омаровой и др. [7].

Сравнение полученных данных с результатами ранее проведенных исследований показывает их общую согласованность, однако данное исследование расширяет традиционный подход за счет анализа учебной и внеурочной деятельности, наблюдения и изучения самопрезентации подростков в социальных сетях. Этот расширенный анализ, включающий изучение самопрезентации в социальных сетях, переключается с проблематикой, поднимаемой А.И. Фаткуллиной и Г.Р. Ситдиковой относительно использования сети Интернет в образовательном процессе [8]. Это подчеркивает значимость интегративной психолого-педагогической работы, сочетающей развитие личностных качеств подростков и создание поддерживающей образовательной среды. Такая работа критически важна для понимания и формирования реального и идеального образа ученика для учителя [2].

Полученные данные продемонстрировали, что формирование позитивного имиджа у старших подростков является комплексным процессом, зависящим от сочетания личностных качеств и внешних условий, создаваемых педагогами и социальным окружением. Результаты исследования могут служить основой для разработки методических рекомендаций по поддержке личностного роста и социально-психологической адаптации подростков.

Список литературы

1. Artigues-Barberà E, Tort-Nasarre G, Pollina-Pocallet M, Ferrer Suquet Y, Ayats Pallés A, Guasch Niubó O. [et al.]. (2025) Key factors in supporting adolescents to achieve high self-esteem and a positive body image: A qualitative community-based study. PLoS ONE 20(2): e0318989. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0318989>. EDN LFFVYCN
2. The real and the ideal student image for teacher: Similarities and differences / P.S. Alieva, P.G. Shuaipova, R.R. Khanmurzina [et al.] // Journal of Environmental Treatment Techniques. 2019. Vol. 7. No. 3. Pp. 399–403. – EDN AVSMFA.
3. Tort-Nasarre G., Pollina-Pocallet M., Ferrer Suquet Y., Ortega Bravo M., Vilafranca Cartagena M., Artigues-Barberà E. Positive body image: a qualitative study on the successful experiences of adolescents, teachers and parents // International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. 2023. Vol. 18. Iss. 1. Article 2170007. DOI: 10.1080/17482631.2023.2170007. EDN HNSLDI
4. Григорьева М.Ю. Позитивная идентичность старших подростков как критерий эффективности процесса социализации / М.Ю. Григорьева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – №05 (59). – Ч. 1. – С. 105. – ORCID: 0000-0001-8052-256X.
5. Зотова М.Б. Развитие коммуникативных умений обучающихся в процессе подготовки к участию в конкурсах профессионального мастерства / М.Б. Зотова, Ф.А. Саглам // Новые информационные технологии в образовании: сборник статей научно-практической конференции (Набережные Челны, 5 декабря 2018 года). – Набережные Челны: Познание, 2018. – С. 33–37. – EDN YVGFJR.
6. Образцова А.А. Формирование индивидуального имиджа подростков в процессе творческой деятельности / А.А. Образцова // Молодой ученый. – 2016. – №11 (115). – С. 1775–1778 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/115/30834> (дата обращения: 08.12.2025). EDN WGGUCX
7. Омарова Э.М. Патриотическое воспитание – основа формирования позитивного имиджа подростка / Э.М. Омарова, С.А. Аминтаева, М.Д. Гасанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2016. – Т. 10. №4. – С. 107–111. – EDN XXVVJH
8. Фаткуллина А.И. О некоторых особенностях использования сети Интернет при обучении студентов на занятиях по английскому языку / А.И. Фаткуллина, Г.Р. Ситдикова // Феноменология личности: ресурсность и многоаспектность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Армавир, 22 ноября 2022 года) / под общ. ред. И.В. Ткаченко. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 60–64. – EDN BYKTXU.

Хакимова Расима Расиховна

студентка

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ОДИНОЧЕСТВА

Аннотация: в статье раскрывается суть психолого-педагогического консультирования подростков по проблеме одиночества. Рассматриваются рекомендации для родителей и педагогов по профилактике проблемы одиночества у детей в подростковом возрасте.

Ключевые слова: одиночество, консультирование, подростковый возраст.

Одиночество в подростковом возрасте является актуальной и значимой проблемой, оказывающей негативное влияние на соматическое и психическое здоровье подрастающего поколения. Данное

явление зачастую выступает этиологическим фактором ряда социальных девиаций, включая аддиктивное поведение (наркомания, алкоголизм), проблемы с трудоустройством и склонность к агрессии.

У детей и подростков, переживающих одиночество, наблюдаются социальная дезадаптация, задержки в психосоциальном развитии, депрессивные расстройства и другие нежелательные последствия. К сожалению, в современном обществе данная проблематика остается недостаточно исследованной и осмысленной в контексте ее причинно-следственных связей.

Этот вопрос актуален и важен сегодня по нескольким причинам.

1. Одиночество является одной из острых социальных проблем современности, затрагивающей в первую очередь молодежь. Данное явление сопряжено с рядом деструктивных последствий, включая социальную дезадаптацию, дисгармоничные межличностные отношения в семейном и образовательном контексте, а также возникновение психозмоциональных расстройств.

2. Несмотря на высокую степень актуальности, проблема одиночества не получила адекватного освещения в научных исследованиях и педагогической практике. Систематическое изучение данного феномена и разработка научно обоснованных подходов к его преодолению способны оказать позитивное влияние на качество жизни значительной части детско-подростковой популяции.

3. Феномен подросткового одиночества представляет значительный интерес для развития педагогической науки. Анализ данной проблематики может послужить основой для формирования новых педагогических подходов и образовательных практик, направленных на улучшение социальной адаптации подростков и формирование у них навыков построения конструктивных взаимоотношений.

Одиночество в подростковом возрасте зачастую обусловлено комплексом факторов, препятствующих успешной интеграции в общество и эффективной коммуникации. В последующем мы сосредоточимся на выявлении и рассмотрении факторов, провоцирующих усиление подросткового одиночества.

1. Подростковое одиночество часто обостряется из-за перемен в их социальном мире. Например, переезд в новый город или переход в другую школу могут стать источником сильного дискомфорта и чувства изоляции. К другим значимым социальным трансформациям, способствующим одиночеству, относятся утрата близкого, родительский развод или потеря работы родителями.

2. Неблагоприятное социально-экономическое положение может выступать в качестве катализатора усиления чувства одиночества у подростков. Молодые люди, чьи семьи испытывают экономические трудности, зачастую сталкиваются с ограниченным доступом к участию в общественной жизни и формированию широкого круга социальных контактов.

3. Личностные качества подростка также могут быть причиной повышенного уровня одиночества. Если у подростка есть проблемы с адаптацией в социуме, он склонен к эмоциональной нестабильности или испытывает сильную социальную тревожность, это может стать препятствием для его успешной интеграции в современное общество и затруднить построение отношений с другими людьми.

4. Важным фактором, провоцирующим чувство изоляции у подростков, является недостаток родительской поддержки. Родители играют фундаментальную роль в жизни своих детей, и когда им не хватает поддержки, общения и заботы, это может привести к развитию чувства одиночества.

5. Цифровые платформы, включая интернет и социальные сети, представляют собой потенциальный фактор, способствующий возникновению чувства социальной изоляции среди молодежи. При грамотной педагогической организации онлайн-пространства интернет может выступать не только источником рисков, но и эффективной образовательной средой, способствующей развитию коммуникативных навыков и расширению социальных связей обучающихся [8]. Однако, несмотря на кажущуюся способность социальных медиа расширять коммуникационные возможности и формировать новые социальные связи, чрезмерное или неадекватное использование технологически опосредованных средств общения может привести к дефициту межличностного взаимодействия в реальном мире, что, в свою очередь, усугубляет ощущение одиночества.

Существует множество причин, обуславливающих рост уровня одиночества среди молодежи. Важно отметить, что степень влияния каждого фактора может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей подростка.

Среди ключевых детерминант одиночества у подростков выделяют личностные характеристики, трансформации в социальной среде и социально-экономический статус семьи. Идентификация и анализ данных факторов открывают возможности для более эффективной поддержки подростков в процессе их социальной интеграции и снижения распространенности чувства одиночества со стороны родителей и специалистов [7].

Рекомендации для родителей и педагогов по профилактике подросткового одиночества.

Рассмотрим рекомендации для родителей и педагогов по профилактике одиночества у подростков.

Значимость родительского влияния на формирование личности ребенка неоспорима, и именно родители обладают потенциалом для минимизации риска возникновения чувства одиночества. Далее будут представлены ключевые рекомендации, адресованные родителям.

1. *Установление контакта с детьми.* Эффективное взаимодействие с детьми предполагает не только диалог, но и активное слушание. Изучайте их интересы и увлечения, проявляйте искреннюю заинтересованность в их повседневной жизни. Совместное времяпрепровождение, включая занятия

общими хобби, способствует укреплению связи. Особенно эффективным средством установления такого контакта может стать использование арт-терапии, которая одновременно повышает мотивацию и интерес к обучению [6].

2. *Содействие социальной адаптации.* Важно оказывать поддержку ребенку в формировании дружеских связей со сверстниками. Информировать его о возможностях, предоставляемых молодежными центрами, клубами и кружками, где он сможет найти единомышленников и развить свои увлечения. Согласно Ханмурзиной Р.Р., это способствует формированию социальной самозащитности в едином образовательном пространстве [9].

3. *Комплексное развитие личности.* Ключевым аспектом является обеспечение среды, способствующей всестороннему росту и становлению ребенка. Необходимо стимулировать его познавательные интересы и оказывать поддержку в раскрытии индивидуальных способностей, при этом сохраняя уважение к его автономии.

В контексте профилактики социальной изоляции среди молодежи, роль педагогов приобретает особое значение. Ниже представлены ключевые рекомендации для педагогических работников:

1. Формируйте в классе атмосферу взаимного уважения и поддержки, чтобы ученики чувствовали себя комфортно и могли строить хорошие отношения друг с другом.

2. Организуйте внеклассные мероприятия или предложите занятия, где дети смогут проводить время вместе, занимаясь тем, что им нравится, и укрепляя свои связи.

3. Тесное взаимодействие с родителями крайне важно, поскольку они обладают глубоким пониманием своих детей, что позволяет более эффективно решать возникающие трудности и повышать результативность профилактических мер.

4. Развитие социально-эмоциональных компетенций у подрастающего поколения является первоочередной задачей. Формирование таких качеств, как взаимное уважение, толерантность и умение работать в команде, должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса, для которого школьная среда представляет собой наиболее благоприятную площадку.

5. Установление доверительных и равноправных отношений с учащимися является краеугольным камнем эффективного педагогического взаимодействия. Признание и учет их точки зрения, а также формирование партнерского подхода в коммуникации, способствуют созданию благоприятной образовательной атмосферы.

Предотвращение проблем, связанных с чувством изоляции у молодого поколения, является комплексной задачей, требующей скоординированных действий со стороны семей, образовательных учреждений и социума. Родителям следует акцентировать внимание на психоэмоциональном и социально-коммуникативном развитии своих детей. Оптимизация контроля качества подготовки обучающихся также должна учитывать их социально-эмоциональное благополучие, включая риск одиночества и социальной изоляции [10].

Педагоги, в свою очередь, призваны создавать благоприятную среду для формирования прочных межличностных связей и развития навыков эффективного взаимодействия. Реализация этих мер способствует укреплению самооценки, развитию уважения к себе и окружающим, что, в свою очередь, позволяет успешно справляться с ощущением одиночества.

Список литературы

1. Богатеева Л.И. Значимые компоненты эмоциональных нарушений в подростковом возрасте / Л.И. Богатеева, Е.А. Мухоморова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – С. 83–84.
2. Гасанова П.Г. Психология одиночества / П.Г. Гасанова, М.К. Омарова. – 2017. – С. 5. EDN YKXGVF
3. Гришина В.Л. Консультирование подростков с разным социометрическим статусом по проблеме межличностных отношений с одноклассниками / В.Л. Гришина, М.В. Данилова // Вестник педагогических наук. – 2022. – С. 194–200. EDN FNWAGQ
4. Дурасова Е.А. Депрессивное состояние подростков, причины его возникновения / Е.А. Дурасова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – С. 72–77.
5. Зинуров М.Р. Консультирование депрессивных подростков с акцентов на дивергентное мышление / М.Р. Зинуров // Молодой ученый. – 2020. – С. 210–212.
6. Ружин Д.О. Использование арт-терапии для повышения мотивации и интереса к обучению студентов иностранным языкам / Д.О. Ружин, Г.Р. Ситдикова, Ф.С. Аиткулова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 124–126. – EDN ZXFXTX.
7. Оганесова Н.Л. Психологическое консультирование родителей по вопросам воспитания подростков / Н.Л. Оганесова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – С. 293–296.
8. Фаткуллина А.И. О некоторых особенностях использования сети Интернет при обучении студентов на занятиях по английскому языку / А.И. Фаткуллина, Г.Р. Ситдикова // Феноменология личности: ресурсность и многоаспектность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Армавир, 22 ноября 2022 года) / под общ. ред. И.В. Ткаченко. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 60–64. – EDN BYKTUX.
9. Ханмурзина Р.Р. Формирование социальной самозащитности у студентов вуз в едином образовательном пространстве / Р.Р. Ханмурзина // Казанский педагогический журнал. – 2009. – №7–8 (73–74). – С. 41–49. – EDN LAKGWP.
10. Quality control optimization of university students training / E.Y. Levina, F.A. Saglam, A.I. Skorobogatova [et al.] // Asian Social Science. 2015. Vol. 11. No. 2. Pp. 296–300. DOI 10.5539/ass.v11n2p296. EDN UFQWAV.

Хлыбова Дарья Васильевна
студентка

Кондаурова Ольга Петровна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Удмуртская Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению феномена эмпатии как профессионально-важного качества студентов-психологов. Проанализировано значение эмпатии для студентов-психологов. В основной части представлены основные направления деятельности для указанной категории. В заключительной части подведены итоги, заключающие в себе важность развития эмпатии у студентов-психологов.

Ключевые слова: эмпатия, студенты-психологи, развитие, профессионально важное качество.

Введение. В динамичных условиях современного мира, с учетом ситуаций повышенного стресса, общество все более нуждается в получении качественной психологической помощи поэтому, важно обратить внимание на подготовку студентов-психологов, способных ее оказать. В связи с этим становится актуальным изучить особенности развития профессионально-важных качеств психолога. Мы предполагаем, что ключевым профессионально-важным качеством эффективного психолога является эмпатия.

Р. Роджерс понимал эмпатию как способность восприятия и интерпретации чувств и эмоций клиента, основываясь на невербальных сигналах, проникая таким образом в его внутренний мир [6].

Основная часть. Феномен эмпатии полноценно проявляется во всех направлениях деятельности будущего психолога. Во время обучения в вузе, будущий психолог развивает собственные эмпатийные установки, сознательно нарабатывает опыт профессиональной деятельности, тем самым формируется и такое профессиональное качество – как эмпатия.

Изучая такую дисциплину, как «психодиагностика», студент-психолог может выбрать и применить диагностические средства для выявления индивидуального своеобразия конкретного человека, которые помогут ему точнее диагностировать состояние клиента и спланировать дальнейшую психологическую работу или же провести сравнительное исследование групп людей и разработать средства для развития или коррекции изучаемого психологического процесса. Так, например, студент-психолог в консультационной сессии может помочь клиенту идентифицировать свои эмоции, осознать защитные механизмы, препятствующие эмпатии и мешающие ему выстраивать личные и межличностные отношения. Также студент может выявить уровни эмпатии группы школьников и разработать программу тренингов по развитию эмпатии, что поможет сплотить класс.

Студент-психолог может попрактиковаться в развитии эмпатии как важного профессионального качества в консультационном процессе. Сначала в пробных тренинговых сессиях и решая психологические кейсы, а затем и в реальном психологическом процессе, студент-психолог учится проявлять эмпатию в консультировании, что помогает сонастроиться с клиентом (установление контакта, вхождение в состояние резонанса, использование подстроек и надстроек), создать безопасное пространство для решения его психологических проблем. Эмпатия в консультационном процессе является «сердцем», так она запускает такие важные психологические процессы, как самопринятие клиента, фасилитация и другие [3–5].

Эмпатия как элемент коррекционной работы психолога – актуальна для работы с детьми с ОВЗ и другими эмоциональными и поведенческими нарушениями [2]. В процессе обучения в вузе студент-психолог может разработать программы коррекции навыков эмпатии у дошкольников посредством сказкотерапии. Развитие эмпатии у дошкольника является ключевым навыком его социализации, а также формирования собственной личности. Элементы сказкотерапии, отлично подходят для работы с дошкольниками. Слушая сказки, дети идентифицируются с персонажами сказок, учатся сопереживанию. А студент-психолог учится мастерски работать с детьми, подбирать ключи к тонкому восприятию мира ребенка, учит его находить контакт с собой и с окружением.

Роль эмпатии в психологическом сопровождении заключается в мотивации к помощи; понимании состояния клиента, а также переходе к действенной помощи через ситуацию «проживания» чужого опыта и осознание его значимости. Студенты могут провести выпускное научное исследование по психолого-педагогическому сопровождению школьников, разработать программу тренингов для адаптации к условиям класса, где ключевым инструментом работы будет – эмпатия. В последующем, для дальнейшего профессионального становления, будущий психолог может разработать модель психолого-педагогического сопровождения.

Эмпатия в психологической профилактике позволяет развить эмоциональный интеллект и снизить риск профессионального и эмоционального выгорания. Также для профилактики отклонений в поведении подростков можно разработать программу психологических мероприятий, используя

различные средства, позволяющие найти контакт с подростком (это могут быть упражнения, направленные на выведение эмоций вовне, работу с телом, элементы арт-терапии, работа с голосом).

Так, эмпатия, находясь в пяти направлениях психологической работы психолога, классифицируется на несколько типов: когнитивную (понимание мыслей другого с помощью интеллектуальных процессов), эмоциональную (механизмы проекции и подражания, интуиция), предикативную (способность человека предсказывать поведение другого). Также выделяют личностную (черты и качества человека) и профессиональную эмпатию, отображающую компетентность специалиста [1]. Что позволяет эмпатии стать одним из ключевых инструментов будущего психолога.

Заключительная часть. Описав важность эмпатии на всех этапах психологической работы, важно сказать, что она является базовым профессиональным качеством студента-психолога, позволяющим понимать и сопереживать клиентам, выстраивать доверие, эффективно применять техники и создавать безопасную атмосферу, что напрямую влияет на успех психологической работы, способствует личностному росту самого специалиста и улучшает его коммуникативные навыки.

Список литературы

1. Уровень, содержание и способ выражения эмпатии у студентов-психологов и студентов-юристов в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями / Е.В. Воробьева, Д.В. Володенко, Л.А. Зайцева, К.А. Товстореброва // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №9 (1).
2. Брессо Т.И. Основные подходы к проблеме мотивации просоциального поведения личности / Т.И. Брессо // Инициативы XXI века. – 2012. – №3. – С. 83–86. EDN PLBCJV
3. Карягина Т.Д. Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии / Т.Д. Карягина // Культурно-историческая психология. – 2009. – №5 (4). – С. 219–221.
4. Малютина И.К. Развитие эмпатии у студентов факультета психологии / И.К. Малютина // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2022. – №2. – С. 159.
5. Никишов С.Н. Психологические особенности эмпатии у студентов / С.Н. Никишов, И.С. Осипова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – С. 410–413.
6. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М., 2002.

Чемоданова Зарина Шамильевна
студентка

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация: в статье рассматриваются особенности применения методов психологического консультирования в работе с детьми, отнесенными к «группе риска». Анализируются основные психологические проблемы, с которыми сталкиваются такие дети, и предлагаются эффективные стратегии и техники консультирования для их решения. Особое внимание уделяется созданию безопасной и поддерживающей среды для раскрытия потенциала ребенка и повышения его психологической устойчивости.

Ключевые слова: психологическое консультирование, дети «группы риска», методы консультирования, психологическая помощь, психосоциальная адаптация, личностное развитие, кризисные ситуации, профилактика.

Психологическое консультирование представляет собой важный аспект работы с различными социальными группами, и особенно актуально оно становится в контексте работы с детьми группы риска. В последние десятилетия проблема детей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах, привлекает внимание как исследователей, так и практиков в области психологии и педагогики. Дети группы риска – это категория, в которую входят дети, сталкивающиеся с различными неблагоприятными факторами, такими как социальная неблагополучие, семейные проблемы, низкий уровень образования, а также риск совершения правонарушений или проявления девиантного поведения. В связи с этим, использование методов психологического консультирования становится необходимым для оказания помощи таким детям, их семьям и образовательным учреждениям [2, с. 35].

Актуальность темы обусловлена растущим числом исследований, посвященных вопросам психического здоровья и социального благополучия детей. В условиях современного общества, социальные изменения происходят с высокой скоростью, дети становятся более уязвимыми перед различными стрессами. Психологическое консультирование может стать эффективным способом оказания поддержки и помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации [4, с. 92].

Понятие «дети группы риска» охватывает широкий круг детей, находящихся в неблагоприятных условиях, которые потенциально могут привести к негативным последствиям для их здоровья, развития и благополучия. К этой категории относятся дети из неполных семей, малообеспеченных семей,

семьи с алкогольной или наркотической зависимостью, дети, подвергающиеся насилию или жестокому обращению, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также дети с поведенческими проблемами и трудностями в обучении [1, с. 15].

Дети группы риска характеризуются множеством особенностей, которые могут проявляться как на уровне поведения, так и на уровне эмоционального состояния. Одной из основных характеристик таких детей является повышенная тревожность и нестабильность эмоционального фона. Нередко они испытывают страхи, связанные с различными аспектами их жизни: страх перед родителями, страх перед сверстниками, страх перед неудачами в учебе. Эти страхи могут быть результатом постоянного стресса, вызванного неблагоприятными условиями жизни, что, в свою очередь, приводит к формированию низкой самооценки и неуверенности в себе. Дети группы риска могут проявлять агрессивное поведение как способ защиты от окружающего мира, а также как реакцию на свою уязвимость. Это поведение может включать в себя как прямую агрессию, так и более скрытые формы, такие как манипуляции или провокации [5].

Социальная изоляция – еще одна важная черта, характерная для детей группы риска. Они могут испытывать трудности в установлении и поддержании социальных связей, что приводит к недостатку поддержки со стороны сверстников и взрослых. Эта изоляция может быть как следствием их поведения, так и результатом предвзятости со стороны окружающих. Дети, находящиеся в группе риска, часто становятся объектами насмешек и дискриминации, что усугубляет их состояние и ведет к еще большей социальной изоляции. Важно отметить, что такая изоляция может привести к формированию у детей негативного образа себя и усилению чувства неполноценности [1, с. 16].

Когнитивные особенности детей группы риска также заслуживают внимания. Они могут испытывать трудности с обучением, что связано как с эмоциональными, так и с социальными факторами. Стресс и тревога, которые испытывают такие дети, могут мешать сосредоточению и запоминанию информации. В результате этого, они могут не успевать за программой обучения, что еще больше усугубляет их чувство неудачи и отверженности. Кроме того, многие из этих детей могут проявлять низкую мотивацию к учебе, что может быть связано с отсутствием поддержки и понимания со стороны взрослых [3, с. 81].

Работа с детьми группы риска требует особого подхода и применения различных методов психологического консультирования. Важно понимать, что каждый ребенок уникален и его проблемы могут требовать индивидуального подхода. Психолог, работающий с такими детьми, должен обладать высоким уровнем эмпатии и умением выстраивать доверительные отношения. Это особенно важно, поскольку многие дети группы риска могут быть недоверчивыми и закрытыми из-за своего опыта. Создание безопасной и поддерживающей атмосферы является необходимым условием для успешной работы. Методы психологического консультирования, используемые в работе с детьми группы риска, могут включать в себя как индивидуальные, так и групповые формы работы. Индивидуальные консультации позволяют глубже понять внутренний мир ребенка, его переживания и страхи. В процессе таких встреч психолог может использовать различные техники, такие как арт-терапия, игровая терапия или метод песочной терапии, которые помогают детям выразить свои чувства и переживания. Эти методы особенно эффективны для детей, которые испытывают трудности с вербализацией своих эмоций и мыслей [4].

В работе с детьми «группы риска» используются различные методы психологического консультирования, направленные на выявление и решение проблем, развитие ресурсов и повышение психологической устойчивости. К наиболее распространенным и эффективным методам относятся следующие.

1. Индивидуальное консультирование. Этот метод предполагает установление доверительных отношений с ребенком и предоставление ему возможности выразить свои чувства, мысли и переживания. В процессе индивидуального консультирования психолог помогает ребенку осознать свои проблемы, найти эффективные способы их решения, развить самосознание и повысить самооценку.

2. Семейное консультирование. Семейное консультирование направлено на улучшение взаимоотношений в семье, разрешение конфликтов и повышение эффективности коммуникации. Этот метод особенно полезен в случаях, когда проблемы ребенка связаны с дисфункциональными семейными отношениями.

3. Групповое консультирование. Групповое консультирование предоставляет детям возможность общаться со сверстниками, имеющими схожие проблемы, делиться опытом, получать поддержку и развивать навыки социального взаимодействия. Групповая работа способствует снижению чувства изоляции, повышению самооценки и развитию эмпатии.

4. Игровая терапия. Игровая терапия является эффективным методом работы с детьми, особенно с младшего возраста. В процессе игры ребенок может выразить свои чувства, мысли и переживания, разыгрывать травматические ситуации и находить способы их преодоления.

5. Арт-терапия. Арт-терапия использует творческие методы, такие как рисование, лепка, музыка и танцы, для выражения эмоций и переживаний, развития самосознания и повышения самооценки. Этот метод особенно полезен для детей, которым трудно выражать свои чувства вербально (рис. 1).

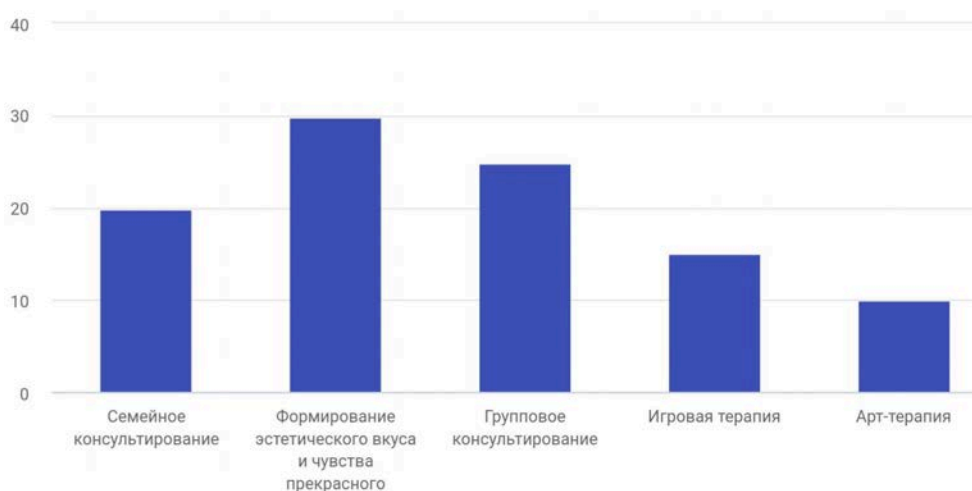


Рис. 1. Методы в работе с детьми «группы риска»

Таким образом, психологическое консультирование играет важную роль в оказании помощи детям «группы риска», помогая им преодолеть трудности, развить ресурсы и адаптироваться к сложным жизненным обстоятельствам. Эффективное применение методов психологического консультирования требует от психолога профессиональных знаний, навыков и уважения к ребенку.

Список литературы

1. Гаврилова О.А. Основы психологического консультирования / О.А. Гаврилова; Федеральное агентство по рыболовству Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный технический университет». – 2021. – С. 14–16.
2. Гамова Е.В. Материалы номинации «программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» / Е.В. Гамова; Министерство образования и науки Краснодарского края. – 2025. – С. 35–37.
3. Гуренко Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся «группы риска» / Е.В. Гуренко. – 2023. – 81 с.
4. Гурылева Л.В. Методы консультативной, коррекционной и реабилитационной помощи детям и подросткам группы риска / Л.В. Гурылева. – 2022. – 92 с.
5. Дубровина Л.А. Социально-психологическая работа с детьми и подростками группы риска: учебное пособие / Л.А. Дубровина, И.Р. Сорокина. – 2022. – 45 с.

Шамсеева Альфия Фаритовна
студентка

Пирязева Марина Владимировна
Научный руководитель
старший преподаватель

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен анализ теоретических аспектов изучения профессиональной деформации педагогов-психологов, работающих в системе специального образования. Рассматриваются вопросы основных определений и признаков профессиональной деформации, выявляются её причины и механизмы развития, а также обсуждаются существующие теоретические модели её изучения. Особое внимание уделяется современным подходам к диагностике, профилактике и коррекции данной профессиональной проблемы. Актуальность исследования обусловлена повышенными трудовыми нагрузками и эмоциональными требованиями к специалистам в сфере инклюзивного и специального образования, что делает важным систематизацию теоретических основ данной темы для разработки эффективных методов профессиональной поддержки.

Ключевые слова: профессиональная деформация, педагог-психолог, специальное образование, профессиональный стресс, выгорание, психологическая устойчивость, профилактика, диагностика, профессиональная деятельность.

Работа педагогов-психологов в сфере специального образования сопряжена с рядом особенностей, которые определяют высокий уровень профессиональных требований и эмоциональных нагрузок. Специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность с детьми с особенностями развития, находятся в постоянном контакте с трудными эмоциональными ситуациями, что способствует развитию профессиональной деформации – изменению личности и профессионального поведения под влиянием условий работы. Высокий уровень стресса, эмоциональное выгорание и психологическая усталость становятся серьёзными препятствиями для сохранения эффективности профессиональной деятельности, что негативно сказывается на качестве педагогического процесса и психологической поддержки детей.

Настоящая работа направлена на систематизацию теоретических основ изучения профессиональной деформации педагогов-психологов, работающих в системе специального образования. В рамках исследования предполагается анализ существующих подходов, выявление ключевых факторов, обуславливающих деформацию, а также рассмотрение возможностей её профилактики и коррекции.

На сегодняшний день проблема профессиональной деформации педагогов-психологов изучена в рамках психологии труда, педагогической психологии и педагогической психоанализы. В большинстве работ рассматриваются причины и проявления профессионального выгорания, особенности эмоциональной сферы специалистов и их психологическая устойчивость. Однако, существует недостаточная систематизация теоретических моделей, способов диагностики и методов профилактики профессиональной деформации, особенно в контексте специфики работы специалистов системы специального образования. Это обуславливает необходимость глубокого теоретического осмысления данной проблемы и разработки единых подходов к её решению.

Профессиональная деформация – это устойчивое изменение психологического состояния, личностных характеристик и профессиональных установок специалиста, возникающее в результате длительной профессиональной деятельности, особенно при высокой эмоциональной и интеллектуальной нагрузке [3]. Согласно В.В. Фрументу, профессиональная деформация проявляется в снижении эмоциональной отзывчивости, изменениях ценностных ориентиров и формировании деструктивных стереотипов поведения [1].

В научной литературе выделяют разные формулировки этого понятия, например: деформация личности вследствие профессиональной деятельности – как изменение психологического склада под влиянием условий работы; переход профессиональных качеств в противоположные – проявление утраты профессиональной эффективности и профессиональных ценностей. В разговорной педагогической практике – это «усталость», «выгорание» или «разочарование» в профессиональной деятельности [4].

Признаки профессиональной деформации могут включать: эмоциональную усталость и снижение мотивации, утрата интереса к профессиональной деятельности, склонность к деструктивному поведению, раздражительность, снижение уровня эмпатии, равнодушие к детям и коллегам, повышенная тревожность, когнитивная дисфункция, физиологические проявления – усталость, бессонница, головные боли.

Критерии диагностики включают соотнесение перечисленных признаков с психологическими тестами, наблюдением, интервью и опросниками, такими как опросник Брея или опросник профессионального выгорания (Maslach Burnout Inventory) [2].

Общие теоретические подходы к изучению данной проблематики включают три ведущих аспекта психологический, педагогический и социальный. Психологический подход подразумевает изучение внутреннего мира специалиста, его эмоциональных ресурсов, стрессоустойчивости и личностных характеристик. Эта модель фокусируется на психическом здоровье, внутренней мотивации и механизмах адаптации к профессиональным нагрузкам. В рамках психологического подхода широко применяются модели выгорания, стресс-менеджмента и психологической устойчивости.

Педагогический подход акцентирует внимание на профессиональных качествах, педагогической культуре и профессиональной идентичности. Здесь рассматривается влияние педагогического стажа, методы профессиональной подготовки и непрерывного развития, а также особенности взаимодействия педагогов с обучающимися и коллегами.

Социальный подход исследует влияние организационной среды, условий труда, социальных факторов, поддержки со стороны администрации и коллег, а также культурных аспектов профессиональной деятельности. В рамках этого подхода подчеркивается значимость корпоративной культуры, социальной поддержки и условий труда для профилактики профессиональной деформации.

Остановимся более подробно на причинах и условиях развития профессиональной деформации у педагогов-психологов в системе специального образования.

Эмоциональное выгорание и стресс. Эмоциональное выгорание – это состояние психологического истощения, потеря эмоциональной энергии и разочарование в профессиональной деятельности. У педагогов-психологов оно развивается при постоянной необходимости эмоциональной вовлеченности в работу с детьми с особенностями развития. Стресс связан с высоким уровнем ответственности, непредсказуемостью ситуации, сложными взаимоотношениями с родственниками и коллегами, а также с невозможностью полностью контролировать результат работы.

Условия возникновения: постоянное эмоциональное напряжение при работе с трудными случаями. Чрезмерные требования к профессиональным и личностным ресурсам. Нехватка методов и техник для эффективного управления стрессом.

Перегрузки, связанные с особенностями работы с детьми с особенностями развития. Физиологическая и психологическая перегрузка связана с интенсивной работой, которая требует высокой концентрации, терпения, гибкости и чуткости. Особенности работы включают: значительную эмоциональную вовлеченность, постоянное взаимодействие с детьми с разнообразными нарушениями (расстройства аутистического спектра, задержки развития, двигательными нарушениями) Необходимость постоянного обновления знаний и владения новыми методиками.

Условия работы: большой объем работы и недостаток времени, недостаточное техническое и методологическое обеспечение, часто работа связана с высокой ответственностью за благополучие и развитие ребенка.

Недостаток поддержки и профессиональных ресурсов. Отсутствие системной поддержки (от руководства, коллег, психологов-супервизоров) создает ощущение изоляции. Недостаток ресурсных условий – нехватка времени на повышение квалификации, ограничения в использовании современных методов, недостаток методической литературы и оборудования. В последствии все вышеперечисленное создает усиление чувства беспомощности, повышение риска профессионального выгорания и деформации личности.

Внутренние психологические установки и личностные особенности. Личные установки, такие как перфекционизм, чрезмерная ответственность и завышенные требования к себе, способствуют стрессу и разочарованию. Личностные особенности, включая низкую стрессоустойчивость, недостаточную эмоциональную устойчивость, сочувствие и эмпатию, могут усиливать восприимчивость к профессиональной деформации. Психологические факторы такие как склонность к самокритике, страх негативных оценок со стороны коллег и родителей, неспособность разграничивать личное и профессиональное пространство.

Среди теоретических моделей изучения профессиональной деформации наиболее выделяется, на наш взгляд, модель Фрумента [1]. Модель профессионального выгорания В.В. Фрумента (1978) является одной из классических и широко используемых. Она представляет выгорание как многокомпонентное состояние, складывающееся из трех основных аспектов: эмоциональное истощение- усталость, потеря жизненных сил, снижение эмоциональных ресурсов, связанная с постоянным эмоциональным напряжением, деперсонализация (циничность) – развитие негативных, отстраненных или циничных установок по отношению к объекту профессиональной деятельности (например, детям или коллегам), снижение профессиональной эффективности – ощущение неспособности обеспечить качественную работу, потеря уверенности в своих профессиональных способностях. Суть модели: выгорание возникает вследствие длительных стрессовых воздействий и недостатка ресурсов для их преодоления. Эта модель помогает понять механизмы внутриличностных изменений при профессиональной деформации.

Концепция психической безопасности (теория Дж. Готтлера и др.) предполагает наличие системы психологической защиты и условий, способствующих сохранению психологической устойчивости. В контексте профессиональной деформации эта модель подчеркивает важность формирования условий, где педагог и психолог чувствует себя эмоционально защищенным и поддержанным. Роль этой модели: создание безопасных условий труда, разработка систем поддержки, профилактики стрессов и выгорания способствуют формированию устойчивости и предотвращению развития деформации [3].

Существуют также интегративные подходы, объединяющие психологические и педагогические аспекты. Эти модели ориентированы на объединение знаний о внутренней психологической динамике специалистов и условий их профессиональной деятельности. Пример: интегративная модель, предложенная В.В. Дмитриевым, включает: психологические компоненты (эмоциональное состояние, стрессоустойчивость), педагогические компоненты (методики профессионального развития, организационные условия). Такой подход помогает комплексно понять и диагностировать профессиональную деформацию, а также разрабатывать профилактические и коррекционные программы [5].

На данный момент известны различные пути профилактики и коррекции профессиональной деформации. Психологическая подготовка и супервизия. Психологическая подготовка включает обучение профессионалов навыкам эмоциональной устойчивости, эмпатии и управления стрессом. Это помогает снизить риск эмоционального выгорания. Супервизия – регулярная профессиональная консультационная деятельность, которая создает безопасное пространство для обсуждения сложных ситуаций, анализа своих реакций и получения поддержки. Она способствует осознанию личных границ и снижению риска профессиональной деформации. Обучение методам стресс-менеджмента включает развитие навыков осознанности, релаксации, техники дыхания, физиологических методов снятия напряжения. Обучение планированию работы и отдыхам, тайм-менеджменту. Освоение техник когнитивной перестройки – изменение негативных мысленных установок, связанных с профессиональной нагрузкой. Эти методы помогают специалистам лучше справляться с эмоциональной нагрузкой и сохранять психологическое здоровье.

Внутренние ресурсы и развитие профессиональной саморегуляции. Повышение уровня личной устойчивости через развитие навыков самоконтроля, рефлексии и эмоциональной компетентности.

Саморазвитие и личностный рост (например, самостоятельное обучение, развитие позитивных стратегий восприятия). Внедрение практик саморегуляции, таких как ведение дневников, медитации, йога. Эти меры формируют внутреннюю опору, которая помогает избежать профессионального истощения и сохранять баланс.

Организационные меры и создание поддерживающей среды. Обеспечение оптимальных условий труда: снижение рабочей нагрузки, предоставление своевременной профессиональной поддержки. Формирование культуры поддержки, командной взаимопомощи и открытого диалога. Внедрение программ повышения квалификации, развития профессиональных компетенций. Создание условий для отражения и обсуждения трудных ситуаций в коллективе. Рекомендуется внедрение системы поощрений, профилактических мероприятий и создание инфраструктуры психологической поддержки.

Подводя итог, следует отметить, что модели профессиональной деформации и выгорания, такие как модель Фрумента, позволяют систематизировать понимание процессов ухудшения психологического состояния специалистов в условиях интенсивной профессиональной деятельности. Они подчеркивают важность эмоциональных ресурсов и профессиональной саморегуляции. Концепция психической безопасности играет ключевую роль в профилактике профессиональной деформации, способствуя формированию условий, при которых работники чувствуют себя защищенными и поддержанными, что снижает риск эмоционального выгорания. Интегративные подходы успешно объединяют психологические и педагогические аспекты, обеспечивая комплексное понимание и эффективные пути профилактики и коррекции профессиональных деформаций. Психологическая подготовка, стресс-менеджмент и развитие внутренних ресурсов являются надежными средствами сохранения психического здоровья специалистов и предупреждения профессиональной деформации. Организационные меры и создание поддерживающей среды оказывают существенное влияние на профилактику профессиональных деформаций, подчеркивая необходимость системного подхода на уровне организаций.

На данный момент существует объективная необходимость исследования влияния новых технологий и цифровых платформ на профессиональное выгорание и деформацию. Разработка и апробация комплекса программ психологической профилактики, ориентированных на разные профессиональные группы. Изучение индивидуальных различий в восприимчивости к профессиональной деформации и применении адаптивных стратегий. Анализ долгосрочных эффектов интегративных методов профилактики и их внедрения в профессиональную практику. Исследование роли организационной культуры и климата в формировании условий, снижающих риск профессиональной деформации.

Список литературы

1. Фрумент В.В. Стресс и выгорание в профессиональной деятельности / В.В. Фрумент. – М.: Психологический институт РАО, 1978.
2. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring / C. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter. – New York: Personal Psychology, 1996.
3. Готтлер Дж. Психическая безопасность и стресс-устойчивость для профессионалов / Дж. Готтлер. – СПб.: Питер, 2010.
4. Чепурная Н.В. Профессиональное выгорание и пути его предотвращения / Н.В. Чепурная // Психология профессиональной деятельности. – М.: Академический проект, 2015.
5. Дмитриев В.В. Интегративный подход к профилактике профессиональных деформаций / В.В. Дмитриев // Вестник психологии и педагогики. – 2018. – №3.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Сахаайа Семеновна
студентка

Новгородова Наталья Александровна
студентка

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

РАБОТА ПАТРИОТИЧЕСКИХ КЛУБОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА РФ

Аннотация: статья посвящена месту и роли патриотических клубов в воспитании гражданина России в стенах школы. Патриотическое воспитание является значимым фактором в становлении гражданского самосознания молодежи. По результатам опроса, в котором приняли участие ученики и учителя, были определены главные формы работы таких объединений и оценено их влияние на формирование гражданской позиции.

Ключевые слова: патриотический клуб, патриотизм, патриотическое воспитание, военная подготовка.

Введение. Патриотическое воспитание в России исторически обусловлено и составляет важную часть образования. Перед лицом современных вызовов, например, глобализации, необходимо воспитывать в молодых людях гордость за свою Родину, её историю и культуру. Общеобразовательная школа как ключевой институт социализации выполняет в этом процессе центральную функцию. Однако традиционные учебные дисциплины не всегда в полной мере способны решить задачи личностного и ценностного становления. В этой связи внеурочные формы работы, в частности, деятельность патриотических клубов, приобретают особую значимость, выступая гибким и эффективным инструментом воспитания гражданина Российской Федерации Патриотические клубы в школах зарекомендовали себя как эффективный метод для этого. В статье рассматривается их деятельность как средство формирования гражданской идентичности у школьников.

Цели и задачи исследования. Цель исследования – выявить и проанализировать влияние работы патриотических клубов на формирование гражданской идентичности учащихся 7–11 классов. Для достижения цели решаются следующие задачи.

1. Определить, насколько активно школьники участвуют в деятельности патриотических объединений.
2. Оценить, как эта деятельность влияет на их патриотические установки.
3. Выяснить, какие формы и методы работы клубов наиболее интересны для самой молодежи.

Методология. Исследование проводилось методом анкетирования, в которое вошли вопросы обоих типов – закрытые и открытые. Опрос проводился среди учеников старших и средних классов (7–11) и преподавателей, руководящих патриотическими клубами. В общей сложности в исследовании поучаствовало 150 человек из разных школ.

Таблица 1

Опросник для учащихся

1. Участвуете ли вы в деятельности патриотического клуба?	а) Да б) Нет
2. Если да, то как долго вы участвуете в клубе?	а) Менее 6 месяцев б) 6–12 месяцев в) Более 1 года
3. Как часто проходят занятия или мероприятия клуба?	а) Раз в неделю б) Раз в месяц в) Редко
4. Какие мероприятия вам нравятся больше всего?	а) Экскурсии б) Конкурсы в) Лекции г) Патриотические праздники д) Другое
5. Как вы оцениваете влияние клуба на ваше патриотическое воспитание?	а) Очень положительно б) Положительно в) Нейтрально г) Отрицательно д) Очень отрицательно

Окончание таблицы 1

6. Какие темы вы хотели бы обсудить на занятиях клуба?	а) История России б) Современные достижения страны в) Культура и традиции г) Другое
7. Как вы считаете, что может улучшить работу клуба?	Открытый ответ

Таблица 2

Опросник для учителей

1. Работаете ли вы в патриотическом клубе?	а) Да б) Нет
2. Как долго вы работаете в клубе?	а) Менее 1 года б) 1–3 года в) Более 3 лет
3. Как вы оцениваете уровень вовлеченности учащихся в деятельность клуба?	а) Высокий б) Средний в) Низкий
4. Какие формы работы клуба вы считаете наиболее эффективными?	а) Экскурсии б) Конкурсы в) Лекции г) Патриотические праздники д) Другое
5. Каковы основные трудности, с которыми вы сталкиваетесь в работе клуба?	Открытый вопрос
6. Как вы оцениваете влияние клуба на патриотическое воспитание учащихся?	а) Очень положительно б) Положительно в) Нейтрально г) Отрицательно д) Очень отрицательно
7. Какие рекомендации вы могли бы дать для улучшения работы патриотических клубов?	Открытый ответ

Результаты. Анализ данных показал, что большинство учащихся (75%) считают работу патриотических клубов важной для своего воспитания. 65% респондентов отметили, что участие в клубах способствует развитию чувства гордости за свою страну. Наиболее популярные формы работы клубов включают экскурсии (45%), участие в конкурсах (30%) и проведение лекций (25%).

Среди учителей 80% отметили высокий уровень вовлеченности учащихся, однако 60% столкнулись с трудностями в организации мероприятий из-за нехватки времени и ресурсов.

Обсуждение. Результаты исследования подчеркивают ценность патриотических клубов в воспитании граждан России. Они помогают молодежи ощутить связь со своей страной, осмыслить ее историю и достижения. Вместе с тем, программы клубов нуждаются в доработке за счет внедрения более разнообразных и привлекательных для учащихся форм работы.

Закключение. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что патриотические клубы являются действенным средством воспитания гражданина Российской Федерации в стенах общеобразовательной школы. Они способствуют развитию гражданской идентичности, чувства гордости и сопричастности у значительной части учащихся. Роль школьных патриотических объединений в формировании гражданской идентичности сложно переоценить. Перспективным представляется продолжение исследований и разработка практических рекомендаций по оптимизации их деятельности.

Список литературы

1. Федеральный закон от 31.07.2020 №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации.
3. Выршиков А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: монография / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: Авторское перо, 2019. – 215 с.
4. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 2020. – №5. – С. 43–49.
5. Лутовинов В.И. Современное понимание патриотизма и патриотического воспитания: учебное пособие / В.И. Лутовинов. – М.: РГСУ, 2021. – 168 с.

Барышникова Светлана Виталиевна
начальник управления

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

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

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАЧИ НА КООРДИНАТНЫЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ

Аннотация: в статье раскрывается потенциал межпредметных задач в развитии у обучающихся 5–9 классов математической грамотности. Выделены компоненты математической грамотности и дана их характеристика. Метод координат позволяет интегрировать знания предметных областей математики и географии, и создавать сквозные межпредметные задачи. Представлен пример авторской сквозной межпредметной задачи на координатный метод.

Ключевые слова: математическая грамотность, обучающийся, межпредметная задача, координатный метод.

В современной российской педагогике вектор развития смещается от академической изолированности предметов к формированию функциональной грамотности. В центре этого процесса находится математическая грамотность – способность человека формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах.

Согласно определению, принятому Институтом стратегии развития образования РАО «математическая грамотность проявляется в готовности обучающегося применять предметные знания в практических, нестандартных ситуациях, требующих умения формулировать проблему на языке математики, интерпретировать данные, проводить рассуждения. Очевидно, что эти умения важны как для дальнейшего успешного изучения математики, так и для успешного взаимодействия с окружающим миром» [1].

В своем исследовании мы определяем математическую грамотность как способность обучающегося использовать математические понятия, правила и закономерности, а также методы и средства математики при решении учебных, жизненных и профессиональных задач [2].

Теоретико-методологическую базу изучения и оценки математической грамотности в России заложили такие исследователи, как Е.В. Басова, Н.Ф. Виноградова, Г.С. Ковалева, О.А. Рослова, Л.О. Денищева, К.А. Краснянская, Т.Ф. Сергеева, И.В. Яценко и др. В их работах подчеркивается, что грамотность – это результат интеграции знаний и жизненного опыта.

Для целей педагогического проектирования структуру математической грамотности мы будем разделять на три взаимосвязанных компонента:

- мотивационный компонент: включает личностные смыслы, интерес к решению задачи, понимание практической значимости математического знания и уверенность в своих силах.
- когнитивный компонент: представляет собой базу математических знаний (факты, формулы, понятия) и владение специфическим языком предмета.
- деятельностный компонент: отражает владение мыслительными операциями (анализ, синтез, моделирование) и универсальными учебными действиями, необходимыми для перевода реальной ситуации на язык математики и обратно.

Особую роль в формировании всех трех компонентов играют сквозные межпредметные задачи [3]. Координатный метод, изучаемый в курсе математики, является идеальным «мостом» к географии, так как географические координаты (широта и долгота) – это проявление той же математической модели на сфере или плоской карте.

Использование географического материала на уроках математики позволяет реализовать принцип метапредметности.

Ниже приведена авторская задача «Циклон», демонстрирующая, как одна фабула может трансформироваться для учащихся разных классов (с 6 по 9), развивая математическую грамотность по спирали.

Приморский гидрометцентр фиксирует движение мощного тихоокеанского циклона, который приближается к южным районам Приморья.

Для расчётов метеорологи используют модель, в которой участок карты проецируется на декартову плоскость (см. рисунок):

*1 единичный отрезок = 50 км,
ось X – восточное направление,
ось Y – северное.*

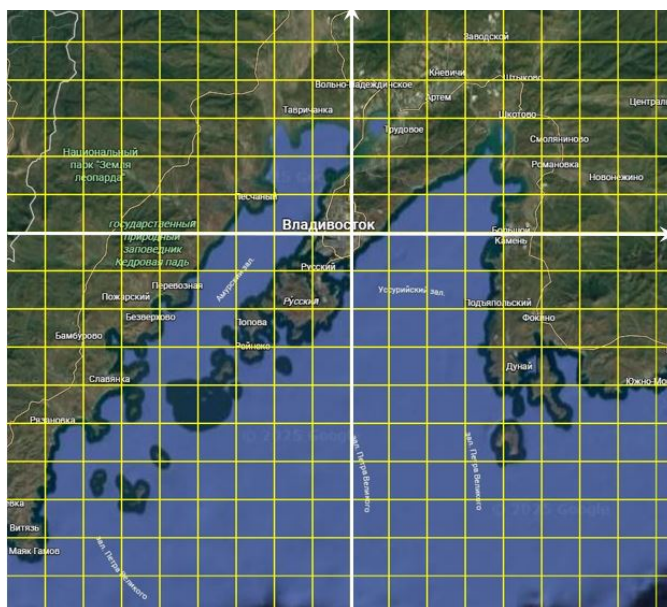


Рис. 1

По данным радиолокационных станций:

В 12:00 центр циклона находился над акваторией залива Петра Великого, в точке А (3; -7). (Это примерно в 150 км к востоку и 350 км к югу от Владивостока.)

В 14:00 центр циклона сместился к северо-востоку и находился в точке В (2; -5) – то есть примерно в 100 км к востоку и 250 км к югу от Владивостока.

На возможном пути дальнейшего движения циклона расположен город Владивосток, которому в модели соответствует точка О (0; 0).

– Чтобы оценить возможную угрозу, метеорологам нужно нанести на карту информацию о траектории его движения.

– Постройте на координатной плоскости точки А (положение циклона в 12:00) и В (положение в 14:00).

– Соедините точки прямой – это примерная линия движения циклона. Отметьте точку города Владивосток – О (0; 0). Визуально оцените, находится ли город на пути циклона или рядом с ним. (6 класс – «Координатная плоскость»)

– Синоптики Приморского края строят математическую модель движения циклона. Они предполагают, что его путь между 12:00 и 14:00 был почти прямолинейным. Ваша задача – выполнить ту же работу, что и инженер-метеоролог: определите уравнение прямой, по которой движется циклон, проходящей через точки А (3; -7) и В (2; -5). С помощью полученного уравнения узнайте, попадает ли город Владивосток – О (0; 0) на эту траекторию. (7 класс – «Линейная функция»).

– Городские службы Владивостока должны понять, сколько времени у них есть до приближения циклона. Для этого нужно рассчитать расстояния и скорость его движения. Вычислите расстояние между точками А и В – путь, который циклон прошёл за 2 часа. Определите среднюю скорость циклона. Найдите расстояние от положения циклона в 14:00 до Владивостока. Рассчитайте, сколько времени остаётся у городских служб, если циклон сохранит текущую скорость. (8 класс – «Теорема Пифагора»)

– Циклон – это не точка, а обширная область. Радиус разрушительного действия циклона составляет 100 км.

Запишите уравнение окружности, описывающей границы циклона, если его центр достигнет посёлка Славянка.

Усложнение: В зоне риска находится посёлок Бамбурово. Попадет ли он в зону разрушения, когда центр циклона будет в Славянке? (Проверка неравенства круга). (9 класс – «Уравнение окружности»)

Таким образом, мы видим, что развитие математической грамотности – это системный процесс, требующий выхода за рамки узкопредметного содержания. Координатный метод является универсальным языком, связывающим математику с географией, физикой и информатикой.

Применение разработанных межпредметных задач, подобных представленной задаче «Циклона», позволяет продемонстрировать единство научной картины мира, обеспечить преемственность обучения с 5 по 9 класс на единой содержательной основе, эффективно развивать все три компонента математической грамотности: от мотивации через знания к практической деятельности.

Таким образом, интеграция географического контекста в уроки математики является действенным инструментом формирования функционально грамотной личности, способной применять академические знания для решения жизненных проблем.

Список литературы

1. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г.С. Ковалевой. – М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 360 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/metodicheskie-rekomendaczii_fg_2022_itog.pdf (дата обращения: 18.12.2025).
2. Барышникова С.В. Педагогические условия развития у подростков функциональной математической грамотности / С.В. Барышникова // Наука и школа. – 2025. – №4. – С. 179–186. – DOI 10.31862/1819-463X-2025-4-179-186. – EDN KBZBHR
3. Митрохина С.В. Развитие у обучающихся функциональной математической грамотности средствами сквозных межпредметных задач / С.В. Митрохина, С.В. Барышникова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2024. – №4 (105). – С. 271–275. – DOI 10.33979/1998-2720-2024-105-4-271-275. – EDN FEXKMV

Благодарова Анна Алексеевна

учитель

МБОУ «СОШ №10 им. В.К. Пикалова»

магистрант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

Научный руководитель

Фоменко Наталья Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152837

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена вопросам формирования учебной мотивации у учащихся начальной школы. Рассматриваются теоретико-методологические основы мотивационного развития ребенка младшего школьного возраста согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО). Анализируются основные подходы и методы стимулирования интереса детей к учебе, подчеркиваются роль учителя и значимость взаимодействия семьи и образовательного учреждения в формировании положительной мотивации к обучению.

Ключевые слова: учебная мотивация, формирование мотивации, младший школьник, педагогическая наука, учебные навыки.

Формирование учебной мотивации является одной из ключевых целей современного начального образования. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), важнейшей задачей педагогов становится создание условий для успешного личностного и интеллектуального развития каждого ученика. Одной из составляющих такого развития выступает формирование устойчивой учебно-познавательной мотивации, обеспечивающей успешность учебного процесса и позитивное отношение школьника к школе и процессу познания. Под учебной мотивацией понимается совокупность внутренних и внешних факторов, определяющих желание ребенка учиться, познавать новое, проявлять инициативу и активность в образовательной деятельности.

Выделяют три основных уровня учебной мотивации.

1. Внешняя – ребенок учится потому, что хочет заслужить похвалу родителей, учителей, избежать наказания или получить награду.
2. Социальная – интерес к знаниям возникает благодаря желанию общаться с одноклассниками, получать одобрение сверстников.
3. Внутренняя – ученик проявляет искреннюю заинтересованность в процессе учебы, получает удовольствие от освоения новых знаний и самостоятельного решения учебных задач.

Наиболее значимой считается внутренняя мотивация, поскольку именно она обеспечивает высокую эффективность обучения и самостоятельность ребенка в приобретении знаний. Для повышения учебной мотивации используются разнообразные педагогические приемы и технологии:

- 1) игровые формы занятий: игры помогают детям осваивать учебный материал в непринужденной форме, способствуя развитию познавательного интереса;
- 2) создание ситуации успеха: учитель должен обеспечить каждому ребенку условия для достижения успеха, поощряя даже небольшие успехи и поддерживая уверенность в собственных силах;
- 3) развитие коммуникативных способностей: умение сотрудничать с одноклассниками повышает уровень социальной адаптации и способствует формированию положительной самооценки;
- 4) использование ИКТ-технологий: современные образовательные программы позволяют сделать процесс обучения увлекательным и интерактивным, повышая интерес учеников к предмету;
- 5) индивидуализация обучения: учет индивидуальных особенностей ребенка позволяет подобрать оптимальные способы подачи материала, повысить вовлеченность в учебный процесс.

Также немаловажную роль в развитии положительного отношения ребенка к учебе играет семья. Родители являются первыми учителями своего ребенка, формирующими представления о ценности знаний и культуры труда. Для успешной реализации воспитательных функций родители должны поддерживать контакт с учителем, активно участвовать в школьной жизни ребенка, создавать дома благоприятную атмосферу для подготовки домашних заданий и развивать у ребенка стремление к самосовершенствованию.

Таким образом, эффективное формирование учебной мотивации возможно лишь при условии комплексного подхода, включающего использование современных педагогических технологий, индивидуализацию обучения, активное участие семьи и постоянное взаимодействие всех участников педагогического процесса. Важнейшими условиями успешного развития учебной мотивации выступают заботливое внимание к потребностям ребенка, поддержка стремления к успеху и развитие внутренней мотивации, позволяющей достичь высоких результатов в обучении.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).
2. Леонтьев А.Н. Психология учения / А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 2018.
3. Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2019.
4. Шадрикова Т.Г. Методики диагностики мотивации учебной деятельности / Т.Г. Шадрикова // Начальная школа плюс До и После. – 2020. – №1.
5. Хуторской А.В. Современные теории мотивации учения / А.В. Хуторской // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – №3.
6. Якиманская И.С. Развитие умственных способностей младших школьников / И.С. Якиманская. – М.: Академия, 2017.

Бобин Виталий Леонидович

учитель

МБОУ «СОШ №37»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Бобин Дмитрий Витальевич

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Кулагина Алевтина Григорьевна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИЗУЧЕНИЕ НОРМАЛЬНОГО ЗАКОНА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье представлены результаты проектного изучения раздела «теории вероятностей и математической статистики» на уроках математики. В качестве выборочных данных для анализа выступают сведения о собственном росте учеников. Методологической базой исследования являются статистические методы сбора и обобщения данных. Средний объем выборочной совокупности обеспечивает достаточную надежность проверяемой гипотезы и полученных оценок.

Ключевые слова: математика, теория вероятностей, статистика, числовые характеристики, выборочная совокупность, нормальный закон распределения.

Одна из составных задач статистики – это сбор данных в определенной группе с целью выявить закономерности их распределения. При этом данные организуются особым образом, визуализируются для удобства и затем непременно интерпретируются.

Всю группу исследуемых объектов (событий) называют популяцией или генеральной совокупностью. Когда из этого множества отбирают для изучения или проверки некоторой статистической гипотезы часть объектов, то это называют выборочной совокупностью. Например, мы можем отобрать несколько учеников и измерить их рост. Однако при этом необходимо придерживаться определенных правил, чтобы результаты исследования были адекватными. А при достаточно большом объеме выборки мы уже можем говорить о возникновении законов распределения. Закон распределения описывает как данные распределяются между разными значениями на числовой оси. Понимание распределений крайне важно не только в статистике, но и во многих современных видах деятельности, включая аналитику данных, информатику и программирование.

На практике наиболее часто встречающимся распределением является нормальное (рис. 1). Это такое распределение точек на числовой оси, при котором вероятность того, что случайная величина окажется около центра гораздо выше, чем того, что она сильно отклонится от середины. Многие природные явления подчиняются ему, например, рост людей или животных, их вес, цены на рынке и т. д.

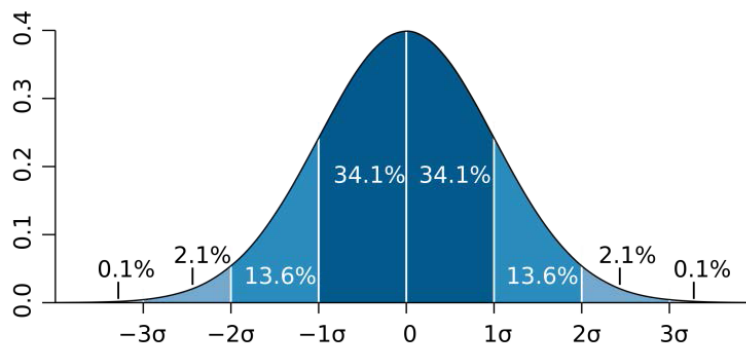


Рис. 1. Кривая нормального закона распределения

Главная особенность, выделяющая нормальный закон среди других законов, состоит в том, что он является предельным законом, к которому приближаются другие законы распределения при весьма часто встречающихся типичных условиях [2].

Для демонстрации обучающимся 11 класса действия нормального закона распределения в повседневности воспользуемся данными об их росте. Также формально выполним проверку статистической гипотезы.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- 1) собрать статистические данные о росте сверстников;
- 2) найти числовые характеристики показателя роста;
- 3) построить закон распределения случайной величины;
- 4) наглядно представить статистическую информацию;
- 5) обобщить результаты.

Статистические данные некоторой совокупности для начала группируются в таблицах. Например, мы определяем рост в сантиметрах в группе из 61 ученика 11-го класса. Запишем округленные до целых значения роста учеников в виде вариационного ряда (табл. 1).

Таблица 1

Вариационный ряд

Рост, см	152	157	158	159	160	162	163	164	165	166	167	168	169	170
Количество	1	1	3	1	1	3	1	1	5	2	3	5	2	5
Рост, см	171	172	174	175	176	177	179	180	181	182	183	184	185	186
Количество	3	2	1	5	2	2	1	4	2	0	1	1	2	1

Понятие «Средины» или среднего значения закрепилось в статистике. Вероятно, потому что оно даёт нам представление о том, что есть «норма» и насколько мы от нее отклонились. Мы говорим о средней скорости автомобиля, о средних оценках или о среднем балле за всё время обучения в школе и т. д. Среднее арифметическое для наших наблюдений равно:

$$m = (152 \cdot 1 + 157 \cdot 1 + 158 \cdot 3 + \dots + 184 \cdot 1 + 185 \cdot 2 + 186 \cdot 1) / 61 = 170,4 \text{ (см)}.$$

А дисперсия, характеризующая разброс наблюдений относительно среднего значения, равна:

$$\sigma^2 = (1522 \cdot 1 + 1572 \cdot 1 + \dots + 1852 \cdot 2 + 1862 \cdot 1) / 61 - 170,42 = 61,2 \text{ (см}^2\text{)}.$$

Рост учеников является непрерывной случайной величиной. Поэтому логично будет представить ее в виде интервалов. Вычисляем оптимальное количество интервалов по формуле Стерджесса:

$$k = 1 + 3,322 \cdot \lg 61 \approx 7.$$

Оптимальное количество интервалов равно 7. Размах данных, – разница между наибольшим и наименьшим значениями, – составляет 34 (см). Для удобства установим метки на значениях роста, кратных 5: 150, 155, ..., 185, 190. В таком случае получится 8 интервалов одинаковой ширины 5 см. Составим интервальное распределение выборки (табл. 2) с указанием получившихся интервалов и соответствующих им частот.

Таблица 2

Интервальное распределение

i	Интервал	Середина интервала	Эмпирическая частота	Относительная частота
1	[150; 155]	152,5	1	0,0164
2	(155; 160]	157,5	6	0,0984
3	(160; 165]	162,5	10	0,1639
4	(165; 170]	167,5	17	0,2787
5	(170; 175]	172,5	11	0,1803
6	(175; 180]	177,5	9	0,1475
7	(180; 185]	182,5	6	0,0984
8	(185; 190]	187,5	1	0,0164
Сумма			61	1

Как известно, при больших выборках относительная частота подмножества приблизительно равна их вероятности [1]. Так, значения в таблице следует интерпретировать следующим образом: у 10 учеников из выборки рост составляет от 160 до 165, т.е. вероятность того, что выбранный наугад ученик 11 класса, имеет рост в этом интервале, равна 0,0984.

Теоретические частоты нормального распределения роста учеников найдем по формуле (1):

$$\frac{h}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x_i - m)^2}{2\sigma^2}}, \quad (1)$$

где h – длина интервала, m – средняя величина по выборке, σ – стандартное отклонение, x_i – середина i -го интервала.

Нарисуем графики кривых эмпирических и теоретических частот распределения роста учеников (рис. 2).

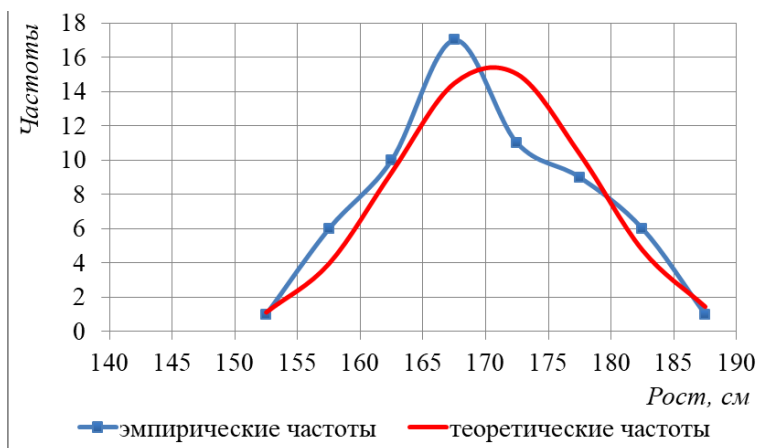


Рис. 2. Графики эмпирических и теоретических частот распределения

Гипотезу о нормальном распределении роста учеников при уровне значимости 0,05 проверим с помощью критерия хи-квадрат Пирсона. Расчетное значение статистики рассчитаем по формуле (2):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{k=8} \frac{(n'_i - n_i)^2}{n_i} = 3,27, \quad (2)$$

где i – номер интервала, k – количество интервалов, n'_i – теоретические частоты, n_i – эмпирические частоты.

Его нужно сравнить со значением из специальной таблицы распределения хи-квадрат при уровне значимости 0,05 и степенях свободы ($8-3=5$): $\chi^2_T = 11$. Так как расчетная статистика не превышает табличного значения, то нет оснований отвергнуть гипотезу о нормальном распределении роста учеников.

В результате проведенной работы ученики узнали, что рост и вес учащихся со временем соответствует колоколообразной кривой. Это значит, что гипотеза о нормальном распределении роста учащихся истинна. При этом ученики научились собирать и обрабатывать статистическую информацию, представлять ее в графическом формате, находить статистические характеристики выборки.

Список литературы

1. Бродский И.Л. Вероятность и статистика. 10–11 классы. Планирование и практикум / И.Л. Бродский, О.С. Мешавкина. – М.: Аркти, 2009. – 104 с.
2. Вентцель Е.С. Теория вероятностей: учебник / Е.С. Вентцель. – 12-е изд., стер. – М.: Юстиция, 2018. – 658 с.

Богословская Яна Александровна
студентка

Научный руководитель
Калантарян Любовь Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

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

МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы теоретических основ музыкально-исторической деятельности как средства патриотического воспитания старших школьников. Раскрываются сущность и виды музыкально-исторической деятельности, её педагогический потенциал в формировании ценностного отношения учащихся к отечественной культуре. Автор уделяет внимание анализу методических подходов к организации музыкально-исторической деятельности на уроках музыки, а также обосновывают её роль в развитии патриотических чувств школьников старших школьников.

Ключевые слова: музыкально-историческая деятельность, патриотическое воспитание, музыкальное образование.

Современное российское общество переживает эпоху глобальных перемен, в условиях которых ключевую значимость приобретает чувство патриотизма. В условиях культурной глобализации, информационной войны и искаженного представления о собственной истории стало особенно важно формировать у старшеклассников чувство национальной гордости, идентичности, сопричастности к историческому и культурному наследию своей страны. Патриотическое воспитание старших школьников является в настоящее время одной из главных целей российского образования. Как отмечено в указе Президента РФ от 02.07.2021 г. №400 «О Стратегии национальной безопасности России», именно патриотизм станет препятствием для внутренних и внешних угроз безопасности страны [5].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования, одной из задач школы является воспитание личности, любящей свой край и Отечество, знающей и уважающей культуру своего народа. Искусство, в особенности музыка, выступает мощным инструментом духовно-нравственного формирования личности, так как воздействует не только на сознание, но и на эмоционально-чувственную сферу человека [6].

Музыкально-историческая деятельность представляет собой особый вид музыкальной деятельности, направленный на осмысление исторического пути развития музыкального искусства, его связи с жизнью общества, культурой и духовными ценностями народа. По мнению исследователей Э.Б. Абдуллина и Е.В. Николаевой, она обеспечивает формирование у учащихся знаний о музыкальной культуре различных эпох, развивает способность анализировать музыкальные явления в их историко-культурном контексте, а также способствует формированию личностно-ценностного отношения к музыкальному наследию [1].

Педагогическая ценность музыкально-исторической деятельности проявляется в освоении учащимися сведений о музыкальном искусстве различных исторических эпох, о характерных чертах музыкально-стилевых направлений, а также о творческом наследии композиторов прошлого и современности. Кроме того, данная деятельность способствует формированию умений и навыков целенаправленно использовать полученные знания в разнообразных формах музыкальной практики.

Особую значимость данный вид деятельности приобретает в старшем школьном возрасте, когда у подростков активно формируется мировоззрение и система ценностей. Музыкально-историческая деятельность помогает школьникам осознать взаимосвязь прошлого и настоящего, воспитывает гражданскую позицию, патриотические чувства и стремление к служению своей стране.

Музыкально-историческая деятельность занимает особое место среди других видов музыкальной деятельности, так как она направлена на осмысление закономерностей исторического развития искусства. Она тесно связана с музыкально-теоретической деятельностью, обеспечивая углублённое понимание музыки в её культурном контексте. Как отмечает О.А. Апраксина, именно осознание исторических и стилевых особенностей музыки позволяет школьникам воспринимать её не как абстрактное искусство, а как живую часть истории человечества [2].

В процессе музыкально-исторической деятельности учащиеся могут создавать «исторические портреты» композиторов, изучать музыкальные стили различных эпох, сопоставлять музыкальные произведения с событиями общественной жизни. Такие формы работы побуждают школьников к исследовательской активности и самостоятельным открытиям.

Содержание музыкально-исторической деятельности определяется двумя направлениями: освоением учащимися знаний о музыке разных исторических эпох и формированием умений использовать эти знания в музыкальной практике. Среди основных задач можно выделить: формирование личностно-ценностного отношения к истории отечественной и мировой музыки; освоение знаний о музыкальных стилях, композиторах, жанрах, развитии национальных традиций; развитие аналитического и эстетического восприятия музыкальных произведений; воспитание интереса к музыкальному наследию своего народа [1].

Одним из основных методов реализации музыкально-исторической деятельности является музыкально-исторический анализ, включающий три ступени:

- характеристику музыкального произведения в его звучащем виде;
- выявление его места в культурно-историческом контексте;
- осмысление изучаемого явления как части общего процесса развития музыкальной культуры [3].

Такой подход позволяет учащимся не просто запоминать исторические факты, но осознавать внутреннюю связь между музыкой и жизнью народа.

Дополнительными методами выступают создание монографических тем и исторических портретов. Они предполагают активное участие школьников в подготовке материала, что способствует развитию исследовательских навыков и самостоятельности. Примером может служить разработка уроков, посвящённых образу Петра I в искусстве или изучение творчества Баха, Чайковского, Рахманинова через призму эпохи [4].

Патриотизм в педагогике определяется как нравственное качество личности, выражающееся в любви к Родине, готовности служить её интересам, уважении к историческому и культурному наследию. Музыка, как вид искусства, обладает уникальной способностью воздействовать на эмоциональную сферу человека, вызывая сопереживание и чувство сопричастности.

Музыкально-историческая деятельность способствует воспитанию патриотизма через формирование у школьников понимания духовных и художественных ценностей родной культуры. Знакомство с произведениями русской музыкальной классики, народным творчеством, военными и героико-патриотическими песнями помогает детям прочувствовать эмоциональную сторону истории страны.

Как отмечает Р. Роллан, искусство является не только зеркалом, но и барометром общественной жизни, отражающим духовное состояние народа. Следовательно, постижение истории отечественной музыки способствует формированию у учащихся национального самосознания и чувства гордости за культурное наследие [5].

Таким образом, музыкально-историческая деятельность представляет собой важное направление музыкального образования, способствующее не только формированию знаний о музыке, но и развитию духовно-нравственных качеств личности. Она позволяет учащимся осознать взаимосвязь музыки с историей и культурой своего народа, воспитывает уважение к традициям и формирует чувство патриотизма.

Реализация музыкально-исторической деятельности на уроках музыки должна рассматриваться как средство комплексного воспитания личности – интеллектуального, эстетического и гражданского. В этом заключается её высокий педагогический потенциал в условиях современного образовательного процесса.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учебник / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 333 с. EDN QTWABW
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учебное пособие / О.А. Апраксина. – М., 1983.
3. Медушевский В.В. Духовный анализ музыки: в 2 ч. / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 2014. – 630 с.
4. Кармазина Ж. Образ Петра в музыке, литературе и живописи. Уроки в V классе / Ж. Кармазина // Искусство в школе. – 2003. – №2. – С. 82.
5. Роллан Р. Народный театр / Р. Роллан; пер. с франц. – М.: Искусство, 1965. – 256 с.

6. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 02.07.2021 №400 // Консультант-Плюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 02.11.2025).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53 (ч. 1). – Ст. 7598.

Боклагова Виктория Михайловна
бакалавр, педагог-организатор, учитель
МБОУ «ЦО «Перспектива»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье осуществлён теоретический анализ понятия «психологопедагогические условия» в контексте совершенствования системы дополнительного образования (ДО). Разработана и обоснована структурная модель указанных условий, раскрыты функциональные взаимосвязи её компонентов. Сформулированы критерии оценки результативности внедрения данных условий в современную образовательную практику.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, модернизация образовательной системы, дополнительное образование, образовательная среда, педагогическое проектирование, системность образовательного процесса.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающей потребностью в научно обоснованном сопровождении процессов модернизации дополнительного образования. В условиях динамичного обновления образовательных стандартов и трансформации социальных запросов особую значимость приобретает:

- чёткое определение сущности психолого-педагогических условий;
- выявление их структурной организации;
- анализ влияния на результативность модернизации системы ДО.

Цель исследования – осуществить концептуализацию термина «психолого-педагогические условия» и разработать структурную модель их реализации в контексте модернизации системы дополнительного образования.

1. Теоретический анализ понятия «психолого-педагогические условия».

В современной научной парадигме наблюдается вариативность трактовок термина «психолого-педагогические условия». Рассмотрим основные концептуальные подходы:

- *системный подход* (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина) интерпретирует данные условия как комплекс взаимосвязанных элементов, обеспечивающих устойчивое функционирование образовательной системы;
- *деятельностный подход* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) фокусируется на факторах, способствующих формированию активной позиции обучающегося в образовательном процессе;
- *личностно-ориентированный подход* (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская) рассматривает условия как образовательную среду, стимулирующую процессы самореализации личности.

На основании синтеза теоретических позиций сформулировано рабочее определение:

- *психолого-педагогические условия* представляют собой целенаправленно сформированную совокупность взаимосвязанных факторов (организационных, содержательных, технологических, средовых), обеспечивающую:

- соблюдение принципов психологической безопасности образовательного процесса;
- всестороннее личностное развитие участников образовательного взаимодействия;
- достижение запланированных образовательных результатов с максимальной эффективностью.

2. Структурная модель психолого-педагогических условий.

Разработанная модель интегрирует четыре взаимосвязанных структурных блока.

Организационный блок включает:

- нормативно-правовое регулирование деятельности;
- координацию взаимодействия всех участников образовательного процесса;
- обеспечение ресурсами (кадровыми, материально-техническими, финансовыми);
- систему управления качеством образовательного процесса.

Содержательный блок охватывает:

- актуальность и вариативность реализуемых образовательных программ;
- интеграцию предметных и метапредметных компонентов содержания;
- учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- сбалансированность когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов содержания.

Технологический блок предусматривает:

- внедрение современных образовательных технологий (проектных, исследовательских, цифровых);
- применение дифференцированных методов обучения и воспитания;
- использование психолого-педагогических техник сопровождения;
- реализацию инструментов диагностики и мониторинга.

Средовой блок содержит:

- формирование благоприятного психологического климата в коллективе;
- рациональную пространственно-предметную организацию образовательной среды;
- обеспечение информационной открытости и доступности ресурсов;
- развитие культуры взаимодействия всех участников процесса.

3. Функциональная характеристика структурных компонентов.

Каждый блок модели выполняет специфические функции:

Организационный блок:

- регулятивную (обеспечение нормативного регулирования);
- координирующую (согласование действий участников);
- ресурсообеспечивающую (предоставление необходимых ресурсов).

Содержательный блок:

- познавательную (трансляция знаний и умений);
- развивающую (формирование ключевых компетенций);
- ценностно-смысловую (содействие становлению мировоззрения).

Технологический блок:

- инструментальную (обеспечение методического инструментария);
- адаптивную (учёт индивидуальных особенностей обучающихся);
- диагностическую (оценка образовательных результатов).

Средовой блок:

- стимулирующую (мотивация к образовательной деятельности);
- защитную (обеспечение психологической безопасности);
- социализирующую (содействие интеграции в образовательное сообщество).

4. Критерии оценки эффективности реализации психолого-педагогических условий

Для объективной оценки результативности предложенной модели выделены три группы критериев:

Психологические критерии:

- уровень познавательной мотивации обучающихся;
- степень удовлетворённости образовательной средой;
- сформированность позитивной Я-концепции обучающихся.

Педагогические критерии:

- динамика освоения образовательных программ;
- уровень развития метапредметных компетенций;
- активность участия в проектной и исследовательской деятельности.

Системные критерии:

- согласованность действий всех участников образовательного процесса;
- устойчивость функционирования системы ДО;
- способность к адаптации при изменении внешних условий.

5. Механизмы внедрения психолого-педагогических условий в процесс модернизации ДО.

Для эффективной реализации модели необходимо задействовать следующие механизмы:

- *проектировочный механизм* – разработка образовательных программ и индивидуальных маршрутов с учётом всех компонентов модели;

- *кадровый механизм* – систематическое повышение квалификации педагогических работников в области психолого-педагогического сопровождения;

- *диагностический механизм* – регулярный мониторинг состояния психолого-педагогических условий и их своевременная корректировка;

- *рефлексивный механизм* – анализ результативности внедряемых практик и их трансляция в профессиональное сообщество.

Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что психолого-педагогические условия модернизации системы ДО представляют собой целостную, многоуровневую систему, в которой:

- организационный блок определяет институциональные рамки функционирования;
- содержательный блок формирует смысловое наполнение образовательного процесса;
- технологический блок обеспечивает методический инструментарий реализации;
- средовой блок создаёт необходимый контекст для эффективной реализации.

Эффективность модернизации системы ДО детерминирована следующими факторами:

- полнотой реализации всех компонентов структурной модели;
- согласованностью их функционирования;

- гибкостью адаптации к изменяющимся внешним условиям.
- Перспективные направления дальнейших исследований:
- разработка комплексного инструментария диагностики психолого-педагогических условий;
 - изучение влияния процессов цифровизации на трансформацию структуры условий;
 - проведение сравнительного анализа моделей в различных типах образовательных организаций.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. EDN ZHSOSH
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. EDN JXXRWO
5. Якиманская И.С. Личностноориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.
6. Концепция развития дополнительного образования детей (утв. Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726р).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273ФЗ.

Боклагова Виктория Михайловна
бакалавр, педагог-организатор, учитель
МБОУ «ЦО «Перспектива»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РФ

Аннотация: в статье анализируется комплекс мер психолого-педагогического сопровождения воспитательной работы с учащимися 10–11х классов в контексте актуальных преобразований отечественной системы образования. На основе теоретического анализа и эмпирических данных: определены стратегические векторы сопровождения; разработаны модели кооперации субъектов образовательного процесса; предложены инструментarii психолого-педагогической поддержки профильного обучения и процессов личностного самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательная деятельность, обучающиеся старших классов, модернизация образования, профильное обучение, личностное самоопределение.

Введение

Согласно Концепции модернизации российского образования, современная образовательная стратегия РФ акцентирует внимание на принципах индивидуализации и дифференциации учебного процесса. В рамках перехода к личностно-ориентированной парадигме воспитания особую актуальность приобретает психолого-педагогическое обеспечение учебно-воспитательной деятельности, прежде всего в старшей школе.

Как отмечают исследователи (Иванов А. В., 2022; Петрова С. Л., 2023), на данном этапе обучения решаются критически важные задачи:

- профильная ориентация и профессиональное самоопределение;
- формирование навыков целеполагания и перспективного планирования;
- развитие психосоциальной компетентности;
- поддержка в разрешении экзистенциальных вопросов (поиск жизненных смыслов, становление идентичности).

Цель исследования – систематизация подходов к организации психолого-педагогического сопровождения воспитательной работы со старшеклассниками в условиях современных образовательных реформ.

1. Теоретико-методологические основы психолого-педагогического сопровождения.

Под психолого-педагогическим сопровождением (ППС) понимается системная деятельность, нацеленная на создание оптимальных социально-психологических условий для гармоничного развития личности в образовательном пространстве (Смирнов Н. К., 2021).

Базовые принципы ППС:

- *системность* – консолидация усилий всех участников образовательного процесса;
- *индивидуализация* – учёт личностных характеристик, интересов и образовательных потребностей учащегося;
- *превентивность* – раннее предупреждение потенциальных проблем развития;
- *непрерывность* – последовательность и преемственность сопровождения на всех ступенях обучения.

Целевые ориентиры ППС в старшей школе:

- содействие профессиональному и личностному самоопределению;
- развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости;
- формирование ценностно-смысловых ориентаций;
- профилактика девиантного поведения и рисков социальной дезадаптации.

2. Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения воспитательной работы.

2.1. Профориентационное сопровождение.

Включает:

- диагностику профессиональных интересов (методики: ДДО Е. А. Климова, опросник Л. Йовайши);
- информирование о современных трендах рынка труда и образовательных траекториях;
- тренинги по принятию карьерных решений;
- организацию профессиональных проб и стажировок.

2.2. Развитие психосоциальной компетентности.

Направлено на формирование:

- коммуникативных навыков и стратегий разрешения конфликтов;
- умений самопрезентации и деловой коммуникации;
- эмпатийного восприятия и толерантности;
- механизмов противостояния деструктивному социальному влиянию.

2.3. Поддержка личностного самоопределения.

Реализуется посредством:

- групповых дискуссий о жизненных ценностях;
- рефлексивных практик (дневники самонаблюдения, эссе «Мой жизненный план»);
- тренингов личностного роста.

2.4. Профилактика деструктивного поведения.

Включает:

- раннюю диагностику групп риска (анкетирование, наблюдение);
- индивидуальные консультации по вопросам адаптации;
- просветительскую деятельность о здоровом образе жизни;
- создание групп психологической поддержки.

3. Модели взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Эффективность ППС достигается через координацию усилий всех участников воспитания:

3.1. Педагог-психолог – классный руководитель:

- совместное планирование воспитательных мероприятий;
- обмен данными о динамике развития учащихся;
- проведение психолого-педагогических консилиумов.

3.2. Педагог-психолог – учителя-предметники:

- консультирование по индивидуализации обучения;
- разработка дифференцированных заданий;
- анализ причин учебных затруднений.

3.3. Педагог-психолог – родители:

- тематические родительские собрания;
- индивидуальные консультации;
- вовлечение в профориентационные мероприятия.

3.4. Педагог-психолог – администрация:

- экспертиза воспитательных программ;
- мониторинг психологического климата;
- разработка профилактических стратегий.

4. Инструментарий психолого-педагогического сопровождения

4.1. Диагностические методы:

- стандартизированное тестирование (ММРІ, 16РF, опросник Айзенка);
- проективные техники («Несуществующее животное», «Автопортрет»);
- наблюдение и анализ продуктов деятельности.

4.2. Развивающие и коррекционные технологии:

- тренинговые формы работы (коммуникативные, профориентационные);
- арт-терапевтические методы (рисуночная терапия, сказкотерапия);
- когнитивно-поведенческие техники;
- элементы коучинга.

4.3. Информационно-просветительские формы:

- лекции и семинары для родителей;
- вебинары по вопросам взросления;
- разработка информационно-методических материалов.

5. Критерии и методы оценки эффективности ППС

Критериальные показатели:

– когнитивный – уровень осведомлённости о профессиях и способах саморегуляции;

– эмоционально-ценностный – позитивная Я-концепция, сформированность ценностных ориентаций;

– деятельностный – способность к планированию и конструктивному взаимодействию.

Методы оценки:

- сравнительный анализ диагностических данных (входной и итоговый срез);
- мониторинг академической успеваемости;
- анкетирование удовлетворённости участников;
- анализ динамики деструктивного поведения.

Заключение

Психолого-педагогическое сопровождение воспитательной работы со старшеклассниками выступает ключевым элементом модернизации образования. Его результативность обусловлена:

- системностью взаимодействия участников процесса;
- применением научно обоснованных технологий;
- ориентацией на индивидуальные траектории развития.

Перспективные векторы развития ППС включают:

- цифровизацию диагностических и консультационных процедур;
- расширение сетевого взаимодействия с профориентационными центрами и вузами;
- повышение психологической компетентности педагогов.

Таким образом, только комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению способен обеспечить раскрытие потенциала каждого старшеклассника в условиях динамично трансформирующегося социума.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования.
2. Григорьева Т.В. Психологическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика / Т.В. Григорьева. – М.: Питер, 2019.
3. Журавлёва Л.И. Воспитательная работа в школе: традиции и инновации / Л.И. Журавлёва. – М.: Просвещение, 2017.
4. Кузнецова Е.С. Модернизация образовательного процесса в условиях новой парадигмы образования / Е.С. Кузнецова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020.

Бузова Ирина Александровна

педагог дополнительного образования

Купченко Светлана Сергеевна

педагог дополнительного образования

Пчелкина Виктория Юрьевна

педагог дополнительного образования

МАУ ДО «Центр дополнительного образования «Успех»
Белгородского района Белгородской области»
п. Дубовое, Белгородская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается профессиональное развитие педагога в системе дополнительного образования как комплексный процесс, направленный на повышение компетентности, освоение инновационных методик и технологий, а также личностный рост преподавателя.

Актуальность темы обусловлена необходимостью постоянного обновления педагогических компетенций в условиях динамично меняющейся образовательной среды. Эффективное профессиональное развитие педагогов напрямую влияет на качество образовательного процесса и результаты обучающихся.

В работе проанализированы ключевые факторы, способствующие профессиональному росту: систематическое повышение квалификации через курсы и тренинги; освоение современных методик преподавания; внедрение цифровых технологий в образовательный процесс; профессиональное взаимодействие с коллегами; непрерывное самообразование.

Вывод: создание оптимальных условий для профессионального развития педагогов способствует повышению качества образовательного процесса; росту эффективности педагогической деятельности; увеличению удовлетворённости педагогов своей работой.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагог дополнительного образования, повышение квалификации, инновационные методики, цифровые технологии, профессиональное сообщество, самообразование.

Профессиональное развитие педагога в системе дополнительного образования – это сложный и многогранный процесс, включающий систематическое повышение уровня компетенции, формирование новых педагогических умений и навыков, а также обогащение личности преподавателя новыми знаниями и опытом. Такой подход направлен не только на улучшение образовательных результатов учеников, но и на всестороннюю поддержку самих преподавателей, способствуя их профессиональному росту и самореализации.

Основные факторы, влияющие на профессиональное развитие педагога.

1. Курсы повышения квалификации – регулярное посещение курсов помогает педагогам осваивать новые подходы к обучению, получать актуальные знания о современных методиках и технологиях обучения. Это позволяет адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды и поддерживать высокий уровень профессионализма.

2. Освоение новых методик преподавания – педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью внедрять инновационные методы работы, соответствующие современным требованиям общества и развитию науки. Осваивая эти методики, они повышают свою профессиональную компетентность и эффективность своего труда.

3. Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс – использование цифровых платформ, интерактивных средств обучения, онлайн-курсов расширяет возможности как учителей, так и учащихся, повышает интерес к предмету изучения и улучшает качество усвоения материала.

4. Активное взаимодействие с коллегами – обмен опытом и идеями происходит на различных мероприятиях, таких как научно-практические конференции, семинары, круглые столы, мастер-классы. Участие в подобных событиях способствует созданию продуктивного педагогического сообщества, что стимулирует профессиональный рост каждого участника.

5. Самообразование – чтение специализированной научной и учебной литературы, проведение собственных исследований, написание статей, подготовка публикаций помогают углублять теоретическую базу учителя, развивать критическое мышление и способность решать нестандартные задачи.

Для профессионального развития педагогов используются разнообразные ресурсы – от бесплатных онлайн-платформ до международных образовательных сообществ.

1. Онлайн-курсы и платформы для повышения квалификации. Это основной инструмент для систематического обучения. Подходят как для новичков, так и для опытных педагогов.

Яндекс.Учитель – предлагает бесплатные курсы по современным педагогическим практикам, цифровым компетенциям, управлению классом, работе с трудным поведением и развитию универсальных учебных действий

Фоксфорд (Онлайн-школа) – предлагает курсы по подготовке к экзаменам, работе с одарёнными детьми, soft skills, цифровым технологиям.

Курсы «Первое сентября» – специализируются на дистанционных курсах для учителей и руководителей школ, включая темы по дополнительному образованию.

2. Международные образовательные платформы для тех, кто хочет выйти за рамки российской системы и изучать мировые практики.

3. Профессиональные сообщества и форумы. Общение с коллегами – ключ к профессиональному росту. Можно использовать Telegram-каналы и МАХ-каналы по конкретным предметам.

4. Подкасты и аудиоресурсы, конференции и вебинары. Всероссийские и международные конференции (например, IATEFL, Яндекс.Учебник) – возможность познакомиться с новыми методиками, получить сертификаты, установить контакты.

6. Интерактивные инструменты для уроков.

Кроме того, важным фактором является личная мотивация педагога, которая определяет стремление к постоянному совершенствованию своих способностей и достижению высоких стандартов профессии. Поддержка со стороны руководства учреждения, наличие необходимых ресурсов (время, финансы) для получения дополнительных знаний и практического опыта также играют значительную роль в успешности этого процесса.

Таким образом, оптимальные условия для профессионального роста способствуют улучшению качества образовательного процесса, повышению эффективности деятельности педагогов и увеличению степени их удовлетворённости работой.

Список литературы

1. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Б. Бичева. – Н. Новгород, 2023.
2. Калинина Т.Н. Цифровые технологии в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования / Т.Н. Калинина, О.А. Васильева // Педагогические исследования. – 2022. – №3. – С. 22–30.
3. Дмитриева Т.М. Лучшие педагогические практики как основа профессионального роста педагога дополнительного образования детей / Т.М. Дмитриева // Калининградский вестник образования. – 2022. – №3 (15). – С. 56–63. EDN JVEGIM

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: в статье рассматривается трансформация роли педагога-воспитателя в условиях современных социокультурных вызовов. На основе эмпирического исследования, проведенного среди студентов педагогических направлений, выявлен существенный разрыв между декларируемой значимостью воспитания и реальной готовностью будущих учителей к его реализации. Показаны такие проблемы, как недостаточное понимание комплексного характера воспитания, слабая осведомленность о воспитательном потенциале учебного предмета и низкая готовность к реализации воспитательных функций. В качестве решения предлагается комплексное обновление педагогического образования с акцентом на практико-ориентированное, неформальное обучение, развитие методологической культуры и навыков командной работы для формирования целостного профессионального мировоззрения будущих специалистов.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, роль педагога, подготовка педагогов, профессиональные компетенции, педагогическое образование, ценностные ориентации, практико-ориентированное обучение.

Колоссальные изменения, происходящие в современном социокультурном пространстве, детерминируют необходимость переосмысления роли педагога в воспитании личности. Динамичные социальные преобразования, процессы глобализации и цифровизации, кризис традиционных ценностных ориентиров формируют ряд серьезных вызовов для системы образования. В этих условиях воспитательная функция образовательных организаций, как подчеркивается в государственных документах, таких как Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, приобретает первостепенное значение [1]. Однако, как показывают эмпирические данные, существует значительный разрыв между декларируемой важностью воспитания и реальной готовностью будущих педагогов к его осуществлению.

Исследование, проведенное среди студентов педагогических направлений Забайкальского государственного университета, выявило ряд системных проблем. Так, 84.3% опрошенных не имеют педагогического стажа, что объективно ограничивает их понимание практических аспектов воспитательной работы. 55.6% респондентов считают, что в организации воспитательного процесса в школе ничего менять не следует, что свидетельствует о недостаточной критичности восприятия существующих практик и потенциальной консервативности будущих специалистов [2].

Особую тревогу вызывает избирательность в определении приоритетных направлений воспитательной деятельности. Интеллектуальное (52%) и нравственное (51%) воспитание признаются студентами как ведущие, в то время как экологическое (19%), эстетическое (42.2%) и патриотическое (27% – гражданско-патриотическое, 24% – военно-патриотическое) направления занимают низкие позиции в их профессиональной иерархии. Эта тенденция не только отражает личные предпочтения, но и указывает на недостаточное осознание будущими педагогами комплексного характера воспитания. Профессиональная роль педагога в современной образовательной среде не сводится только к роли координатора учебного процесса – на педагога возлагается обязанность самому быть активной творческой личностью, создателем творческой атмосферы среди студенческого коллектива.

Данная проблема усугубляется тем, что студенты демонстрируют слабую готовность реализовывать воспитательный потенциал своего предмета. Только 27% опрошенных однозначно считают необходимым осуществлять воспитание на уроке, а 15.4% прямо отрицают эту необходимость. Еще более показателен тот факт, что содержательные линии учебного предмета, способствующие воспитанию личности, смогли выделить лишь 9% будущих педагогов. Это свидетельствует о глубоком разрыве между предметными знаниями и их ценностно-смысловой интерпретацией. В контексте ролевого подхода к профессиональной деятельности педагога такой разрыв особенно критичен, поскольку эффективное выполнение ролей наставника, воспитателя или навигатора предполагает интеграцию воспитательного компонента во все аспекты педагогической деятельности.

При этом, несмотря на заостренность сознания и восприятия студентов, роль педагога в современных социокультурных условиях трансформируется. Он перестает быть единственным носителем информации и моральным арбитром, а становится организатором сложной, многоплановой деятельности. Как отмечается в исследованиях, современный педагог должен выполнять множество профессиональных ролей – от наставника до навигатора в мире профессий, коммуникатора и транслятора специальных знаний. Его задача – не транслировать готовые ценности, а создавать педагогические

ситуации, в которых подросток самостоятельно, через деятельность, рефлексию и диалог, открывает для себя эти ценности, делает их личностно значимыми [3].

В условиях цифровой трансформации образования педагог становится ключевым агентом цифровой социализации, формируя у учащихся критическое отношение к информационным потокам. Современный учитель должен не просто обладать цифровой грамотностью, но и транслировать культуру ответственного потребления информации, выступая фильтром против деструктивного контента. При этом только 19% будущих педагогов систематически обращаются к официальным образовательным ресурсам.

Педагог должен развивать у учащихся навыки верификации информации, анализа источников и критического осмысления медиапродукции, одновременно демонстрируя личный пример осознанного использования цифровых технологий.

Особую значимость приобретает эмоционально-ценностный аспект воспитательной деятельности, где педагог выступает фасилитатором эмоционального развития. Он должен создавать психологически безопасную среду, где каждый ученик чувствует возможность открытого выражения переживаний. Через организацию рефлексивных практик, диалоговых форм работы и проектирование ситуаций нравственного выбора педагог способствует становлению эмоциональной зрелости учащихся, формируя устойчивую систему ценностей в противовес фрагментарному ценностному сознанию, характерному для цифровой эпохи [5].

Эффективный путь подготовки педагога к такой многогранной деятельности лежит через комплексное обновление образовательного процесса в вузе. Анализ различных форм повышения квалификации показывает, что именно неформальное, корпоративное обучение обеспечивает максимальные возможности для развития профессиональных компетенций, необходимых для выполнения новых ролевых функций. Практико-ориентированный характер такого обучения, включение приемов взаимонаблюдения и совместной разработки занятий, проведение педагогических образовательных событий в активных формах – все это способствует формированию целостного профессионального мировоззрения [4].

Прежде всего, необходима целенаправленная работа по формированию у будущих педагогов системного понимания воспитательного потенциала их предметной области. Это невозможно без интеграции вопросов воспитания во все виды аудиторной и внеаудиторной работы.

Особое значение приобретает развитие у будущих педагогов навыков командной работы. Решение сложных задач воспитания и социализации в современной школе невозможно в одиночку, оно требует консолидированных усилий профессионального сообщества. Стимулирование командных форм деятельности в ходе обучения, подготовка и публичная защита совместных проектов формирует готовность к коллаборации, к работе в междисциплинарных командах.

Необходима системная работа по повышению информационной и методологической культуры студентов. Целенаправленное знакомство и анализ нормативно-правовых документов, официальных образовательных ресурсов должно стать обязательным элементом их самостоятельной работы.

Успех в этом направлении возможен только при условии перехода от модели, ориентированной на знания, к деятельности и личностно-развивающей, где сам будущий педагог становится активным субъектом своего профессионального становления, приобретая целостное профессиональное мировоззрение, основанное на понимании первостепенной значимости воспитания в формировании человека, способного к осознанной, ответственной и продуктивной жизни в сложном, быстро меняющемся мире.

Таким образом, роль педагога в воспитании личности в современных условиях кардинально меняется, требуя от него не только глубоких предметных знаний, но и высочайшего уровня методологической, коммуникативной и социальной компетентности. Преодоление выявленного в исследованиях разрыва между теоретической подготовкой и практической готовностью будущих специалистов к воспитательной работе является ключевой задачей современного педагогического образования.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» // СПС КонсультантПлюс.
2. Результаты исследования мнения будущих педагогов о воспитательной деятельности в современных социокультурных условиях / Л.А. Бордонская, Е.А. Игумнова, Ю.Ю. Левданская [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №5. – DOI 10.17513/spno.32149. EDN KUQIXE
3. Голованов В.П. Воспитание в современных социокультурных условиях: новые вызовы, возможности, ответственность / В.П. Голованов // Социально-политические исследования. – 2020. – №3 (8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah-novye-vyzovy-vozmozhnosti-otvetstvennost> (дата обращения: 21.10.2025).
4. Жилина А.И. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» / А.И. Жилина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-professionalnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-kak-strategicheskii-resurs-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-sootvetstvii-s> (дата обращения: 21.10.2025). EDN TKJONT
5. Черных Н.А. Профессиональная роль педагога СПО в современном образовательном процессе / Н.А. Черных // Вестник науки. – 2024. – №3 (72) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-rol-pedagoga-spo-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 21.10.2025).

Ибрагимова Айшат Магомедовна
студентка

Научный руководитель
Мощенко Дарья Ивановна

канд. биол. наук, и.о. заведующего кафедрой

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ И ЕЕ ОХРАНЫ

Аннотация: статья посвящена роли экологического кружка в образовании и просвещении школьников, как эффективного инструмента для привлечения детей в изучении экологии. Рассматриваются методические и организационные принципы работы экологического кружка, включая интеграцию теоретической и практической деятельности. Особое внимание уделяется игровой форме работы, повышающей мотивацию учеников.

Ключевые слова: экологическое образование, внеурочная деятельность, школьники, изучение природы, охрана окружающей среды, экологический кружок, формирование экологической культуры.

Введение

Любой ребенок интересуется тем, что происходит вокруг него. Он каждый день взаимодействует с окружающей его средой, будь то обычная прогулка или игра. Юный исследователь становится свидетелем различных процессов и явлений, происходящих в природе. И тут возникают вопросы: А почему небо голубое? Почему некоторые цветы начинают цвести, когда снег еще не до конца сошел? Почему на листьях появляются желтые пятна? Почему одни семена прорастают, а другие нет?

Казалось бы, на все эти вопросы отвечает биология-наука о природе, которая изучается в школе. Но есть один нюанс, урок ограничен по времени, учитель не всегда успевает ответить на все вопросы. И тут на помощь приходит кружок. Школа, несомненно, важное образовательное учреждение, дающие не только качественное образование, но трудовое и нравственное воспитание. Но более успешный образовательный процесс могут обеспечить внеурочные занятия, например экологический кружок.

Экологический кружок-один из более эффективных средств повышения обучения и интереса у школьников к изучению и исследованию природы. Одна из задач такого кружка -формирование у школьников необходимых знаний и умений для улучшения окружающей нас природы. Кружок поможет углубить знания школьников в области экологии, а также поможет использовать свои знания на практике, т.е. внутри кружка можно проводить различные интересные научно-исследовательские работы. Таким образом возможно развить у школьников экологическую ответственность и заинтересовать в изучении природы.

Одной из проблем экологического образования является распространенная среди школьников путаница в понятиях. Многие считают, что «экология» и «экологические проблемы» – это одно и то же понятие. Однако экология – это наука, изучающая взаимодействие организмов друг с другом и окружающей средой. Безусловно в рамках этой науки исследуются и глобальные экологические проблемы, но они лишь один из объектов ее изучения, а не ее суть.

Чтобы помочь детям разграничить эти понятия и сформировать системное понимание предмета, крайне эффективным способом может стать экологический кружок. Его главное преимущество-возможность выйти за рамки стандартного урока. Использование интерактивных методов, таких как дебаты, викторина, проектная деятельность и ролевые игры позволяет не только передать знания, но и вовлечь учеников, дать возможность проверить знания на практике.

Целью исследования было проверить насколько экологический кружок эффективен в плане привлечения школьников к изучению природы.

Объект: процесс экологического просвещения учеников

Предмет: эффективность использования игровых методов в формировании экологического образования детей

Кружок представляет собой форму дополнительного образования. Может быть организован на базе школы или дошкольного учреждения, библиотеки, центра детского творчества и т. д. Если опираться на Федеральный закон «Об образовании в РФ», то обязательным условием для организации кружка является наличие образовательной программы, которая включает в себя пояснительную записку, где предоставлена актуальность, цели и задачи кружка; учебно-тематический и поурочный планы; содержание программы; методы и формы организации деятельности; планируемые результаты; критерии оценки и способы проверки знаний. Особое внимание также уделяется техники безопасности, ведь организатор кружка ответственен за жизнь и здоровье участников.

Не стоит забывать и основных принципах организации деятельности:

- принцип доступности (материал должен соответствовать возрасту обучающегося);
- занятия должны быть регулярными, а знания выстраивать от простого к сложному;
- принцип научности (знания, даваемые на кружке, должны быть научно-достоверными и не противоречить логике);
- принцип наглядности (для более эффективного усвоения знаний необходимо использовать модели и натуральные объекты);
- деятельностный подход (связь теории с практикой). Кружок должен иметь теоретический и практический блок, при этом практическая деятельность должна быть ключевой.

Принцип регионального компонента-изучения природы начинается с того, что нас окружает. Поэтому необходимо знать особенности и отличия своего родного края от других субъектов.

Организация кружка представляет собой комплексный подход, основанный на четкой программе и учете возрастные особенностей детей. Главная цель кружка – это сформировать прочных знаний и развития навыков, направленных на заботу и охрану окружающей его среды, сочетая получение новой информации с практическими работами.

Весь кружок рассчитан на 32 часа и поделен на 4 блока: «Введение в программу кружка. Техника безопасности» – 2 часа; «Особенности экосистемы родного края» – 8 часов; «Глобальные экологические проблемы» – 16 часов; «Человек и природа» – 6 часов. Также рассчитано, что занятие будет проводить один раз в неделю. Состав кружка – разновозрастной, а форма обучения очная

Цель: формирование у учащихся экологической культуры-системы знаний, ценностей и норм, а также практического опыта

Задачи.

1. **Образовательная:** сформировать знания о региональных и глобальных экологических проблемах и экосистем, особенностях взаимосвязи организмов друг с другом и окружающей их средой, а также взаимодействии человека и природы.

2. **Развивающая:** развить интерес к природе, навыки наблюдение, исследования и способности работать с лабораторным оборудованием. Умение анализировать и синтезировать, логическое и критическое мышление, а также развитие творческих способностей.

3. **Воспитательные:** воспитать бережное, гуманное отношение к природе и к собственному здоровью.

Таблица 1

Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование темы	Всего часов	Практическая часть (в течение занятия)
1.	Введение. Организационное занятие Ознакомление с кабинетом биологии и изучение правил техники безопасности	2	
2.	«Особенности экосистемы родного края»	8	Проведение экскурсии в парке. Разработка плаката экологические проблемы родного края и как их можно решить. Лабораторные опыты на определение степени загрязнения почв и водоем родного края
3.	«Глобальные экологические проблемы»	16	Проведение лабораторных опытов «Влияние кислотных дождей на экосистему и человека», «Загрязнение тяжелыми металлами», эксперимент «Парниковый эффект», «Пластиковая эпидемия»
4.	Человек и природа	6	Эксперименты «Зеленая лаборатория» «Химия косметики», «Альтернативная энергия»
5.	Всего	32	

Для достижения цели было проведено внеурочное занятие для 8 классов. Урок был основан на принципах проблемного обучения в формате экологического детектива. Был использован междисциплинарный подход, интегрирующий знания из области экологии и химии. Перед обучающимися была представлена проблемная ситуация, в рамках которой они выступали юными исследователями, задачей которых было найти «преступника». В процессе своего исследования ученики идентифицировали источники и механизмы образования кислотных осадков.

Такой подход в изучении новой информации помогает развить логическое мышление, умение анализировать и синтезировать информацию, навыки в выдвижении гипотез и их проверка.

Практико-ориентированная часть урока включала в себя выполнение химических лабораторных опытов, которые помогли наглядно понять, как кислотные осадки влияют на природу и человека.

Также было проведено анкетирование, необходимая для объективной оценки и обратной связи от обучающихся. Анкета включала в себя два блока: теоретический, направленный на проверку

усвоенных знаний и блок-рефлексия, для оценки субъективно мнения учеников о формате проведенного урока.

Были проанализированы анкеты и получены следующие результаты. По данным первого блока(теоретического) 85% учащихся показали успешное усвоение темы, что говорит об эффективности эко-кружка.

Результаты второго блока-рефлексии составили 99%. Учащиеся выразили положительное отношение к проведенному уроку и изъявили желание стать участниками экологического кружка, что говорит о повышении мотивации и интереса к изучению природы.

Вывод

Таким образом можно сказать, что кружок с экологической направленностью является эффективным способом для повышения познавательной активности и заинтересовать школьников к изучению науки экологии. При правильном использовании игровые методы их использовании позволяет осуществить целенаправленное формирование знаний, навыков и алгоритмов поведения.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Стандарты второго поколения) / М-во образования и науки РФ. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.
3. Зверев И.Д. Отношение школьников к природе / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина. – М.: Педагогика, 1998. – С. 97–99.

Каменева Ирина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

Казакова Елизавета Павловна

старший преподаватель

Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

ИНТЕГРАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ М. МОНТЕССОРИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОУ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Аннотация: в статье раскрываются проблемы интеграции авторской методики Марии Монтессори в образовательный процесс современного детского сада. Предлагается вариант программы дополнительного образования в ДОУ, с акцентом на особенности реализации, условия, формы и методы организации образовательного процесса. На основе сотрудничества педагогов дошкольного учреждения, сертифицированных Монтессори-педагогов и университетских специалистов разработана и апробирована дополнительная общеразвивающая программа «Научи меня быть самостоятельным», направленная на развитие ключевых умений детей раннего возраста. В статье представлены структура программы, принципы её построения, паспорт развивающей среды, методы оценки результатов, а также конкретные примеры тематического планирования.

Ключевые слова: метод Марии Монтессори, дошкольное образовательное учреждение, ДОУ, дополнительное образование, адаптация методики, развивающая среда, сенситивные периоды, ранний возраст, навыки самообслуживания, педагогическое наблюдение, программа «Научи меня быть самостоятельным».

Благодарим заведующую Елизарову Елену Леонидовну и педагога-психолога Ушакову Надежду Васильевну МДОУ муниципального округа «Город Архангельск» «Детский сад комбинированного вида № 59 «Белоснежка» за содействие в организации исследования и открытый профессиональный диалог.

Современный мир требует от подрастающего поколения умения получать, перерабатывать, сохранять и передавать информацию, быть самостоятельным, трудолюбивым. Безусловно, федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее ФОП ДО) обеспечивает необходимые условия и наполнена тем содержанием, которое помогает достичь данных результатов. При этом, следует отметить, что ФОП ДО дает свободу в выборе дополнительных программ. Среди многообразия авторских программ, методик обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста наше внимание привлекает система итальянского педагога Марии Монтессори, чье имя решением ЮНЕСКО в 1988г. внесено в список выдающихся педагогов, определивших способ педагогического мышления в 20веке. Уникальность применения метода Монтессори заключается в возможности адаптировать элементы педагогической системы под условия современного детского сада, учитывая

материально-техническую базу, кадровый потенциал педагогов и готовность руководства ДОО оказывать содействие в процессе организации Программы.

Согласно теоретическим положениям авторской методики, указанные ранее навыки целесообразнее развивать в сенситивные периоды. Речь идет о раннем возрасте ребенка и тех периодах его жизни, когда он наиболее восприимчив к овладению навыков и формированию необходимых умений («духовный эмбрион» – от рождения до 3 лет и «строитель самого себя» – с 3 до 6 лет). Мария Монтессори полагала, что оптимальное время для развития этих навыков – сенситивные периоды. Они приходятся на раннее детство, которое в её теории разделено на два ключевых этапа: пассивного усвоения среды («духовный эмбрион», 0–3 года) и активного сознательного строительства личности («строитель самого себя», 3–6 лет).

Достичь цели возможно при объединении усилий практиков, в случае нашего сотрудничества, педагогов дошкольной системы образования (в частности, МДОУ муниципального округа «Город Архангельск» «Детский сад комбинированного вида №59 «Белоснежка»), сертифицированных Монтессори-педагогов и представителей университета (в частности, преподавателей кафедры педагогики и психологии детства Северного федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск).

В процессе взаимодействия всех сторон была разработана и реализуется в текущий момент времени дополнительная общеразвивающая программа «Научи меня быть самостоятельным», направленная на формирование указанных ранее умений и навыков.

Программа направлена на решение пяти ключевых задач развития детей раннего возраста:

- развитие координации движений, крупной и мелкой моторики;
- развитие восприятия органов чувств и формирование сенсорных эталонов;
- развитие речи и расширение словарного запаса;
- развитие элементарных навыков продуктивных видов деятельности.
- формирование навыков самообслуживания и гигиены.

На первом этапе разработки программы и подтверждения гипотезы была осуществлена диагностика в 2023–2024 гг., по результатам которой на первый план у детей раннего возраста выходят следующие проблемы:

- низкий уровень навыков самообслуживания;
- слабая координация движений;
- слабая мелкая моторика рук;
- сложности удержания инструкции и выполнения действий по алгоритму.

Все вышеперечисленные проблемы приводят к увеличению срока адаптации ребенка к саду и появлению сложностей в обучении, с одной стороны, и подтверждают своевременность Программы.

С нормативно-правовой точки зрения, Программа выстроена на основе Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», методических рекомендаций по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) (письмо министерства образования и науки РФ от 18.11.2015 года №09–3242), Санитарно-эпидемиологических требований к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи СП 2.4. 3648-20 (постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 г. №28), Устава муниципального дошкольного общеобразовательного учреждения муниципального округа «Город Архангельск» «Детский сад комбинированного вида №59 «Белоснежка» и образовательной программы дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» под редакцией Е.А. Хилтунен.

Программа является разноуровневой и предполагает «Основной» и «Продвинутый» уровень. При усвоении ребёнком базовых навыков самообслуживания и координации движений, включая мелкую моторику и речевое развитие, ему предлагаются элементы продвинутого уровня.

Программа предполагает:

- индивидуальный подход (ориентации на личностный потенциал ребёнка и его индивидуальных возможностей);
- возможность построения индивидуального образовательного маршрута;
- практикоориентированный подход (развитие практических навыков самообслуживания, гигиены);
- разновозрастный характер объединения.

В программе выделены следующие принципы:

- принцип сенситивных периодов от рождения до школы;
- принцип актуального и ближайшего развития;
- принцип свободной работы детей в РППС.

Реализация Программы: формы, методы и материалы

Реализация Программы строится на синтезе классических педагогических форм и специальных методов, разработанных Марией Монтессори. К числу основных организационных форм относятся:

- *групповые занятия* – занятия педагога с группой детей по формированию основных знаний и умений;
- *подгрупповые занятия* – занятия с малой группой детей, у которых возникают сложности в усвоении программы;

– *индивидуальные занятия* – передача способа деятельности с материалом во время свободной работы детей.

Вариативность индивидуальной работы включает:

– *презентация работы с материалом* (до 5 минут) – предъявление ребенку оптимального способа достижения цели;

– *игры с материалами* – разнообразные упражнения для развития творческого мышления и формирования базовых понятий об окружающем мире;

– *«трехступенчатый урок»* (3–5 минут) – освоение новых понятий.

Программа также дополняется упражнениями на развитие координации, моторики, прогулками и экскурсиями.

Для решения поставленных задач в программе разработан детальный *Паспорт развивающей среды*, который структурирует материалы по пяти основным направлениям. Эта среда является основой для свободной работы ребенка и проведения занятий.

Таблица 1

Ключевые направления и материалы Программы

Направление развития	Примеры материалов	Предназначение
Крупная моторика	Сенсорные коврики, шариковый бассейн, следы из шершавой салфетки, линия для ходьбы, кувшин для переноса	Формирование навыков ходьбы, равновесия, координации, переноса предметов
Мелкая моторика	Юла, баночки с винтовыми крышками, кошелёчки с замками, деревянные коробочки с отверстиями, набор для нанизывания бусин	Развитие пальчикового захвата, координации «глаз-рука», причинно-следственных связей
Сенсорное развитие	Блоки цилиндров (размер), цветные катушки (цвет), шумовые цилиндры (слух), волшебный мешочек (стереогнозис), тактильные доски	Утончение восприятия, формирование сенсорных эталонов.
Развитие речи	Картотека предметных картинок, магнитные кукольные театры, подносы с играми «вопрос-ответ», картинки с частями тела	Расширение пассивного и активного словаря, активизация речи, формирование диалогических навыков
Навыки самообслуживания	Комод с застёжками, наборы для переливания и пересыпания, схемы уборки, салфетки, ложка, кукольная одежда на палочках	Формирование самостоятельности в быту, гигиенических навыков, умения поддерживать порядок

Оценка результатов и условия реализации

Для оценивания результатов освоения Программы применяется комплекс методов наблюдения:

– *дневник включенного педагогического наблюдения* (фиксация активности во время свободной работы);

– *портфолио детских работ*;

– *документация роста* (совместно с родителями, заполняется раз в месяц);

– *профессиональная оценка педагога*;

– *лист педагогического наблюдения*, где отмечается динамика освоения конкретных упражнений (практическая жизнь, сенсорика).

Условия реализации программы.

Режим занятий: Одно занятие в неделю продолжительностью 15–20 минут для детей раннего возраста.

Наполняемость группы: 6–8 человек.

Кадровое обеспечение. Наличие педагога, прошедшего обучение по системе Монтессори.

Средовое обеспечение. Наличие подготовленной развивающей среды в соответствии с Паспортом.

Таким образом, программа «Научи меня быть самостоятельным» представляет собой адаптированный вариант интеграции педагогики Марии Монтессори в практику современного детского сада. Она имеет четкую структуру, подкрепленную конкретными материалами и методами работы, что позволяет не только дополнять ФОП ДО, но и эффективно решать выявленные у детей проблемы, способствуя их гармоничному развитию и успешной адаптации.

Список литературы

1. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – М.: Карапуз, 2015. – 272 с.
2. Монтессори М. Дом ребёнка: метод научной педагогики / М. Монтессори. – М.: АСТ, 2019. – 288 с.
3. Образовательная среда для детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е.А. Хилтунен. – М.: Национальное образование, 2015.
4. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / под ред. Е.А. Хилтунен. – М.: Национальное образование, 2014. – 186 с.
5. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: теория и практика / М.Г. Сорокова. – М.: Академия, 2018. – 384 с.

Лаба Анна Арнольдовна
заслуженный работник культуры Республики Крым, доцент
Росицкая Дарья Никитична
магистрант

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

**ФОРМИРОВАНИЕ АКТЕРСКИХ НАВЫКОВ
У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДШИ**

Аннотация: в статье анализируются ключевые аспекты дополнительного образования, в частности театральной деятельности, как мощного инструмента формирования творческой личности. Выделяется важность создания специализированных организационно-педагогических условий для эффективного использования современных тренинговых технологий, направленных на интенсивное развитие актёрских навыков и компетенций у учащихся среднего школьного возраста.

Ключевые слова: тренинговые технологии, актёрские навыки дополнительное образование, театральная деятельность, организационно-педагогические условия.

Современный период развития школьной образовательной сферы отличается ростом значимости раскрытия и развития индивидуальных задатков учащихся, наряду с традиционными показателями успеваемости. Дополнительное образование зарекомендовало себя как эффективный инструмент решения педагогических задач, первостепенной из которых является активация творческого потенциала и обеспечение условий для выражения уникальной одаренности детей и юношества.

Задача создания условий для всестороннего развития творческих способностей детей школьного возраста подробно изложена в распоряжении правительства РФ [17, с. 2].

Особую значимость приобрели виды художественного творчества, в частности театральная деятельность, выступающая формой синтетического искусства, объединяющего музыку, литературу, изобразительное искусство и хореографию. В ходе занятий в театральных коллективах формируются значимые компетенции, такие как умение эмоциональная зрелость, креативное мышление, физическая подготовка и владение речью. Подобные занятия способствуют формированию универсальных навыков, востребованных как в профессиональной сфере, так и в обыденной жизни. В частности, обучение театральному делу в детских школах искусств позволяет детям среднего школьного возраста приобретать универсальный спектр компетенций, востребованных как в будущей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Вопросы развития компетенций, востребованных современным обществом, активно исследуются отечественными учёными.

Педагоги и эксперты, такие как О.В. Ищенко и О.В. Раздобреев убеждены, что театральные занятия способствуют осмыслению ребёнком своего места в мире и обретению уверенности в себе. Дополнительное образование играет значительную роль в социализации, профессиональной ориентации, развитии уникальных способностей и личностном росте ребёнка [7, с. 803].

Репетиции и другие обучающие театральному делу занятия оказывают позитивное влияние на психоэмоциональное состояние детей, уменьшают стрессовые нагрузки и способствуют улучшению общего самочувствия. Погружение в творчество открывает перед ребёнком необозримые горизонты культуры, знакомит с великими произведениями искусства и мотивирует к саморазвитию.

Тем не менее, несмотря на очевидную пользу, детская театральная среда сталкивается с определёнными вызовами. Ряд исследователей, включая О.А. Стаину и Е.М. Петрову [16, с. 108], считают причиной низкого уровня дополнительного театрального образования невозможность педагогов приспособиться к новым социально-культурным условиям и низкий уровень эффективности традиционных методов работы с детскими театральными коллективами. С.С. Загрибин подчёркивает необходимость интеграции последних научных достижений и изменений социальной среды в образовательный процесс, утверждая, что нововведения науки, искусства и общественные перемены обязательно должны оказывать влияние на нашу жизнь и методику образования [3, с. 129].

Следует подчеркнуть, что театр, как синтетическое искусство, охватывает разнообразие культурные и исторические явления, знакомя детей с достижениями мировых искусств. М.О. Кнебель в своей книге «Поэтика педагогики» [25, с. 14] акцентирует внимание на необходимости широты взглядов в целях театральной педагогики, включая воспитательную функцию и развитие личности ребёнка. С.Л. Рубинштейн

отмечал, что обучение основано на глубоком изучении системы знаний, неразрывно связанных с формированием полезных навыков [18, с. 720].

В контексте современного понимания термина «тренинг», предложенного Ю.Н. Емельяновым, рассматривается как активный метод обучения, направленный на развитие способности эффективно действовать в различных ситуациях [2, с. 103]. Наибольшее внимание привлекают тренинговые технологии, которые стали активно применяться в работе с детскими творческими коллективами. О.А. Китухина, Т.В. Сипович, М.М. Хахалева под понятием тренинга подразумевают методику обучения, в основу коей положено социально-психологическое общение группы людей, с целью получения новых знаний, навыков, опыта [10, с. 82]. А.Б. Дроздин считает главной целью актерского тренинга установление гармонии психического и физического начала [1, с. 8]. В.В. Теплякова, описывая методы Теодороса Терзополоса, отмечала как одну из важнейших задач актерского тренинга, исследование актером своего организма, возможности управлять им, контролировать и направлять его деятельность [22, с. 124]. И.Э. Кох в книге «Основы сценического движения» писал, что актер должен постоянно самосовершенствоваться, тренировать свое тело, чтобы знать свои возможности, знать законы движения тела на сцене и сформировать устойчивые навыки [12, с. 11].

К.С. Станиславский полагал тренинг единственным способом овладения актерской техникой и призывал относиться к упражнениям также как овладевающие искусствами танца, игры на музыкальных инструментах и т. п., относятся к своим ежедневным занятиям [19, с. 2]. Он отмечал, что физическое напряжение и мышечная зажатость мешают тонкому чувствованию и нормальной душевной жизни роли [21, с. 185]. Следует отметить особый вклад в развитие актерских навыков известных мастеров сцены и педагогов прошлого века, включая К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова и др. [20, с. 21].

Л.В. Грачева, анализирует в своих трудах исследования мэтров театрального дела. Она отмечает, что все они пришли к необходимости разработки методики тренировки актера [5, с. 7–8]. Н.Х. Князькина полагает, что систематические тренировки должны быть направлены на развитие психофизического аппарата актера, формирование актерских навыков, связанных с освоением разнообразных механизмов жизненной психотехники [11, с. 223]. М.О. Кнебель, соглашаясь с вышеупомянутыми идеями, также призвала шире смотреть на цели театральной педагогики, не забывая о воспитательной функции раскрытия творческой личности [24, с. 14].

Значимость регулярной тренировки актерских навыков была убедительно обоснована С.В. Гиппиусом, который лично разработал специальную систему упражнений [6, с. 4]. Он подчеркивал, что, хотя театральная педагогика существует давно, её потенциал в применении конкретных тренингов для формирования актерских компетенций пока ещё недостаточно изучен и используется далеко не в полную силу [6, с. 2].

Действительно, современный научный фонд страдает дефицитом работ, глубоко исследующих механизмы внедрения тренинговых технологий, предназначенных именно для формирования актерских навыков у учащихся среднего школьного возраста в контексте дополнительного образования.

Тем не менее, доказано, что при создании оптимальных организационно-педагогических условий, обеспечиваемых квалифицированными специалистами, уровень развития актерских компетенций у обучающихся существенно увеличивается, главным образом благодаря грамотному использованию проверенных актерских тренинговых упражнений и методик.

При наличии адекватных организационно-педагогических условий, создаваемых специалистами, заметно повышается степень развитости актерских компетенций у обучающихся, достигнутых благодаря применению тренинговых технологий.

Педагогический процесс базируется на множестве подходов и концептуальных положений относительно природы педагогических условий. Анализируя научную литературу, можно выявить следующее определение понятия «условия»: это обстоятельства, правила или обстановка, определяющие протекание какого-либо явления или процесса. Термин «условие» имеет общенаучный характер, однако применительно к педагогическому процессу его сущность раскрывается следующим образом:

- условия представляют собой совокупность факторов, влияющих на образование, воспитание и развитие личности;

- эти факторы способны либо ускорить, либо затормозить указанные процессы, непосредственно сказываясь на динамике и итоговом результате.

Организационно-педагогические условия включают комплекс мер, содержания, методов и организационных форм, нацеленных на реализацию образовательных целей, представляя совокупность элементов педагогического процесса, обеспечивающая его эффективность. Многие исследователи подчеркивают важность учета объективных и субъективных требований и принципов, которые помогают педагогу достигать поставленные цели путем рационального выбора приемов и методов обучения.

Направленность учебно-воспитательного процесса театрального коллектива Детской школы искусств направлена на углубление эмоциональной экспрессии, коммуникативной компетенции, фантазии и оригинальности мышления. Эта уникальная среда даёт возможность учащимся проявить и усовершенствовать собственный художественный потенциал, а также освоить основы актёрского мастерства. Эффективным инструментом формирования указанных навыков выступает применение

актерских тренинговых технологий, нацеленное на развитие психофизических возможностей, артикуляционной техники, сценического двигательного репертуара и навыков спонтанного творчества, в частности, сценической пластики и импровизации творчества.

Организация учебно-воспитательного процесса требует раскрытия комплекса содержательных и организационных ресурсов, создающих необходимые предпосылки для полноценного развития личности ученика. Исследования показывают, что организационно-педагогические условия выступают частью общей структуры целостного педагогического процесса, включая выбор методик, форм работы и соответствующих технических средств.

Поэтому качественный образовательный процесс возможен лишь тогда, когда успешно соединяются три основных компонента: специально созданная среда обучения, культурное окружение и инновационные методики преподавания. Такое интегрированное пространство обеспечивает постепенное раскрытие таланта юного артиста, формирует прочный фундамент профессиональных навыков и учит грамотно передавать зрителям мысли и чувства героев пьесы. Важно подчеркнуть, что подобное единство открывает возможности не только для развития творческой индивидуальности ребёнка, но и создаёт основу для дальнейшего профессионального роста в мире театра.

Для полноценной реализации учебно-воспитательной деятельности в условиях работы театрального коллектива ДШИ необходимо раскрыть весь спектр ресурсных возможностей, включающих содержание, организацию и управление процессом обучения, что создаст оптимальные условия для личностного роста и развития учащихся. Современные исследования свидетельствуют о том, что организационно-педагогические факторы являются неотъемлемой составляющей единой системы педагогического процесса, охватывая широкий круг вопросов, начиная от выбора эффективных методов и форматов работы и заканчивая применением специализированных технологических решений.

Эффективность образовательного процесса достигается благодаря интеграции трех важнейших элементов: целенаправленно сформированной среды обучения, насыщенной культурой среды и внедрению прогрессивных педагогических методов. Подобное комплексное решение способствует раскрытию природного дарования молодого исполнителя, формированию надежных базовых навыков профессии и обучению тонкому искусству передачи эмоций персонажей аудитории. Важно отметить, что подобная гармония не только стимулирует креативное саморазвитие воспитанника, но и закладывает надежный фундамент для дальнейшей карьеры в театре.

Поддерживая позицию О.А. Мамикиной, мы можем утверждать, что организационно-педагогические условия представляют собой совокупность обстоятельств, содействующих совершенствованию исполнительских компетенций. Эти обстоятельства реализуются путем рационального подбора способов и форм учебной активности, учитывая особенности возрастных категорий и личные характеристики участников образовательного процесса [23].

Любая форма театрального обучения невозможна вне активного участия преподавателя-руководителя, чей профессиональный уровень и накопленный творческий опыт играют ключевую роль в развитии актёрских навыков детей. Как подчеркивает Н.В. Карпов в своей работе «Уроки сценического движения», учитель имеет уникальную возможность объединить принципы классического профессионального образования с потребностями практической сцены, развивая навыки исполнения с первых шагов обучения вплоть до полного включения в реальную театральную деятельность [9, с. 1].

Главным постулатом в процессе овладения искусством актерского мастерства служит индивидуальный подход к каждому ученику, основывающийся на учете возрастных и психоэмоциональных характеристик юных артистов. Педагогу-руководителю театрального коллектива Детской школы искусств важно создавать обстановку доверия и взаимоуважения, стимулирующую проявление инициативности и самостоятельного творчества каждого участника группы [14, с. 2]. Характер театрального искусства, представляющий собой совместное творчество многих людей, диктует приоритет коллективной работы, ведь подлинное достижение успеха в театре осуществляется усилиями сплоченного ансамбля, объединённого общими целями и ценностями [4, с. 10].

Процесс обучения школьников в театральном коллективе Детской школы искусств осуществляется благодаря тесному сотрудничеству руководителя коллектива и самих обучающихся, а также активной организации совместных внеклассных мероприятий, ориентированных на комплексное художественное развитие. К таким мероприятиям относятся посещение концертов, музеев, просмотр театральных постановок с последующей дискуссией, проведение праздничных мероприятий и участие в концертной деятельности.

Исходя из представленных аргументов, целесообразно заключить, что полноценное педагогическое сопровождение формирования актёрских навыков возможно лишь при условии создания специальных организационно-педагогических условий, обеспечивающих выявление и развитие талантов каждого ребёнка, укрепляющих единство детского коллектива общими ценностями и задачами. Помимо прочего, важно учитывать санитарно-гигиенические нормы, безопасность и соблюдение трудового регламента при проведении занятий.

Обобщая ключевые элементы, требуемые для успешного функционирования организационно-педагогических условий, можно выделить следующие составляющие.

1. Присутствие высококвалифицированного преподавателя, владеющего специальными знаниями и значительным личным сценическим опытом.

2. Наличие специализированной образовательной программы, соответствующей уровню подготовленности конкретного коллектива и легко адаптирующейся под запросы учащихся.

3. Специально обустроенная студия, удовлетворяющая требованиям комфортности и функциональности для занятий актёрским мастерством.

4. Строго регламентированный график занятий, предусматривающий оптимальное количество часов каждой дисциплины с учётом перерывов.

5. Индивидуализирующий подход, при котором учитываются личностные предпочтения и потенциальные возможности каждого ребёнка.

6. Психологически комфортная и открытая творческая среда, способствующая свободному выражению эмоций и инициативности.

7. Применение активных методов обучения, вовлекающих детей в исследовательскую и творческую деятельность, развивающих навыки коммуникации и совместной работы.

8. Привлечение игровой активности, снимающее тревожность и повышающее заинтересованность в познании основ сценического искусства.

9. Организация регулярных репетиций и спектаклей, гарантирующих постоянное поддержание интереса и развитие приобретённых умений.

10. Проведение специализированных мастер-классов и конференций, открывающих доступ к современным технологиям и методикам сценического обучения.

11. Активное участие воспитанников в конкурсах и фестивалях, позволяющее оценивать достигнутый прогресс и получать признание зрителей и профессионалов.

12. Привлечение родительского сообщества к творческим проектам, способствующее укреплению связей семьи и образовательного учреждения.

Резюмируя вышесказанное, следует признать, что внедрение вышеуказанных компонентов обеспечивает качественный рост актёрских навыков у детей среднего школьного возраста путём использования эффективных актерских тренинговых технологий, создаст надёжную базу для диагностики и оценки текущих результатов, а также повысит общую эффективность воспитательно-развивающего процесса.

Введение тренингов актерского мастерства в дополнительную образовательную программу учреждений, занимающихся подготовкой театральных коллективов при детских школах искусств, показало свою значительную результативность. Использование подобных технологий оказывает существенное положительное воздействие на учебную и воспитательную работу, обеспечивая приобретение учащимися широких компетенций, имеющих значение как в профессиональной деятельности в сфере искусства, так и в социальной жизни.

Этот вывод подкрепляется положительным опытом работы театрального коллектива Детской школы искусств Санкт-Петербурга имени А.С. Даргомыжского, руководимого Д.Н. Росицкой. Деятельность указанного коллектива иллюстрирует значительный рост качества учебно-воспитательного процесса. По утвержденному регламенту и программам, рассчитанным на средний школьный возраст [13], участие ребят в таком сообществе активно развивает широкий спектр навыков, востребованных как в театральной деятельности, так и в общественной жизни.

Список литературы

1. Дрознин А.Б. Физический тренинг актера по методике А. Дрознина / А.Б. Дрознин. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2004. – 160 с. EDN QXPVNB
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
3. Загрибин С.С. Современный российский театр: «Вариации коммуникативных практик» / С.С. Загрибин // Социум и власть. – 2017. – №3(65). – С. 128–134. EDN ZQNLAT
4. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера / Б.Е. Захава. – М.: Просвещение, 1973. – 233 с.
5. Грачева Л.В. Актерский тренинг: теория и практика / Л.В. Грачева. – СПб.: Речь, 2003. – 168 с. EDN QXOETN
6. Гиппиус С.В. Секреты развития психики. Гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 351 с.
7. Ищенко О.В. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Н.Н. Бахтина на проблему взаимодействия театра и школы / О.В. Ищенко, О.В. Раздобреев // Грамота. – 2023. – Т. 8. Вып. 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 23.12.2025).
8. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир: Владимирский гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского, 1972. – 264 с.
9. Карпов Н.В. Уроки сценического движения / Н.В. Карпов. – М.: ГИТИС, 1999. – 179 с.
10. Китухина О.А. Понятие «тренинг» и его структура / О.А. Китухина, Т.В. Сипович, М.М. Хахалева // Молодой ученый. – 2021. – №52(394). – С. 382–383 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru> (дата обращения: 23.12.2025). EDN VWWMDR
11. Князькина Н.Х. Реализация творческого потенциала актера средствами психофизического тренинга / Н.Х. Князькина // Наука и современность: сборник статей. – Омск: Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2013. – С. 223–227.
12. Кох И.Э. Основы сценического движения: учебник / И.Э. Кох. – СПб.: Лань, 2024. – 512 с.
13. Лощкевич М.Э. Программа учебного предмета Основы актерского мастерства / М.Э. Лощкевич; рец. А.И. Каладько. – СПб.: СПб ДШИ имени А.С. Даргомыжского, 2025. – 55 с.

14. Малихина М.А. Тренинги по актерскому мастерству: учебное пособие / М.А. Малихина. – Донецк: Проф-наука, 2023. – 131 с.
15. Макарова М.А. Развитие актерских навыков у младших школьников посредством игр и импровизаций / М.А. Макарова // Электронный научный журнал «Дневник науки». – 2025. – 6 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dnevniknauki.ru> (дата обращения: 23.12.2025).
16. Петрова Е.М. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания / Е.М. Петрова, О.А. Стайна // Инновационное развитие профобразования. – 2020. – №1(25). – С. 107–113.
17. Распоряжение Правительства РФ «О стратегии развития культуры в Российской Федерации на период до 2030 года» от 31 марта 2022 г. №678-р // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204010022> (дата обращения: 23.12.2025).
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. EDN TDWND
19. Станиславский К.С. Работа актера над собой: в 2 ч. Ч. 1 / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1989. – 219 с.
20. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 7. Письма. 1886–1917 / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1950. – 811 с.
21. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 2 / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1989. – 511 с.
22. Теплякова В.В. Тренинг на начальном этапе обучения артиста. Метод Теодороса Терзополоса / В.В. Теплякова // Проблемы современного театрального образования: сборник статей. – М.: Российский институт театрального искусства – ГИТИС, 2019. – С. 124–129.
23. Цзилун Д. Психолого-педагогические основы обучения детей младшего школьного возраста эстраднему пению / Д. Цзилун, О.А. Мамина // Научный журнал НПУ имени М.П. Драгоманова. Сер. 14. Теория и методика образования. – 2018. – Вып. 24. – С. 143–149.
24. Кнебель М.О. Поэзия педагогики: учебное пособие / М.О. Кнебель. – 4-е изд., стер. – СПб.: Планета музыки, 2021. – 564 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/179677> (дата обращения: 23.12.2025).

Лазарева Кристина Юрьевна

учитель

МБОУ «СОШ №1»

г. Канаш, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Отмечается, что целенаправленное формирование познавательных УУД в начальной школе – это инвестиция в будущую познавательную самостоятельность ученика. Это процесс воспитания не просто знающего и умеющего учиться человека, который способен ориентироваться в постоянно растущем потоке информации, критически ее оценивать, преобразовывать и применять для решения жизненных задач.

Ключевые слова: познавательное развитие, познавательные универсальные учебные действия, УУД, младший школьный возраст.

Формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников является стержневой задачей начального общего образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Это не относится к усвоению конкретных предметных знаний, а представляют собой надпредметные интеллектуальные умения, обеспечивающие способность ребенка самостоятельно учиться, добывать и преобразовывать информацию, решать возникающие познавательные задачи. Это закладка фундаментального инструмента для мышления и обучения на всю жизнь. в младшем школьном возрасте формируются базовые компоненты познавательных УУД, которые можно объединить в несколько ключевых направлений.

Е.А. Щеулова [4] отмечает, что основные направления развития общеучебных умений – это основа, на которой строится учебная деятельность. Речь идет о формировании у ребенка способности сознательно и целенаправленно воспринимать информацию на слух и зрительно, выделять главное в ней. Важнейшим шагом становится овладение приемами работы с текстом умение находить нужные сведения, ориентироваться в его структуре, понимать и удерживать учебную задачу.

Не менее значимо развитие знаково-символических действий – способности использовать модели, схемы, таблицы для понимания, воспроизведения и преобразования учебного материала, что является основой для будущего абстрактного мышления.

Второе, критически важное направление – это становление логических учебных действий. Ю. Д. Мичурина [2] пишет, что ребенок учится выходить за рамки простого запоминания и начинает осваивать операции мышления. Он учится анализировать объекты, выделяя существенные и несущественные признаки, сравнивать и классифицировать их по заданным или самостоятельно найденным основаниям; устанавливая причинно-следственные связи в изучаемых явлениях и процессах; строить рассуждение в форме простых логических суждений (причинного, следственного, обобщающего). Именно эти умения превращают знания из разрозненных фактов в связанную картину мира.

Третье направление включает действия постановки и решения проблем. Акцент смещается с воспроизведения на созидание. Младшего школьника постепенно учат формулировать познавательные вопросы, выдвигать гипотезы, предлагать способы их проверки и осуществлять простейшее исследование, проект. Это развивает познавательную инициативу и творческий подход к знаниям.

По мнению А.А. Гуцко [1], процесс формирования этих действий не происходит стихийно. Он требует от педагога особого методического сопровождения, построенного на системно-деятельностном подходе. Учитель создает проблемные ситуации, которые пробуждают у детей интеллектуальное затруднение и желание его преодолеть. Вместо трансляции готовых истин организуется исследовательская, поисковая деятельность, в которой ребенок сам, под руководством педагога, открывает новое знание. Продуктивные задания составление схем и кластеров, сравнение различных точек зрения, работа в парах и малых группах над общим проектом, защита своих мини-исследований.

Целенаправленное формирование познавательных УУД в начальной школе – это инвестиция в будущую познавательную самостоятельность ученика. Это процесс выращивания не просто «знающего» и «умеющего учиться» человека, который способен ориентироваться в постоянно растущем потоке информации, критически ее оценивать, преобразовывать и применять для решения жизненных задач. От успешности этой работы зависит дальнейшая образовательная траектория ребенка и его способность к непрерывному саморазвитию в сложном, динамичном мире.

Переход к образовательной парадигме, в которой акцент делается на универсальные учебные действия, является неоспоримым шагом вперед в сфере образования. Однако, несмотря на эту позитивную динамику, практическая реализация данной концепции в рамках существующей образовательной системы сталкивается с рядом внутренних противоречий и внешних вызовов. Эти трудности имеют системный характер и затрагивают методические, психолого-педагогические и организационные аспекты образовательного процесса.

Одной из основных проблем, с которой сталкиваются педагоги, является необходимость адаптации к новым требованиям, особенно для тех учителей, у которых за плечами значительный опыт работы. Эти специалисты были воспитаны в традиционной системе образования, где акцент делался на репродуктивные знания. Их мастерство заключалось в умении объяснять учебный материал и добиваться точного воспроизведения информации учениками.

Однако в новой образовательной парадигме роль учителя меняется: он становится организатором исследовательской деятельности, конструктором проблемных ситуаций и фасилитатором детских открытий. Это требует от педагогов использования современных технических средств, а также умения задавать правильные вопросы и создавать условия для самостоятельного поиска знаний.

Переход от традиционного подхода к образовательным методам, основанным на УУД, может вызывать у опытных педагогов дискомфорт и методическую неуверенность. Часто это приводит к формальному применению универсальных учебных действий, которые интегрируются в привычные формы работы, не принося при этом ожидаемого результата. Это явление связано с тем, что многие учителя, привыкшие к стандартным методам обучения, не всегда готовы к изменениям, требуемым новой парадигмой.

Второй комплекс проблем, с которым сталкиваются педагоги, касается возрастных и индивидуально-психологических особенностей младших школьников. По данным Д.С. Елисейевой [3], в этом возрасте, как правило, преобладает наглядно-образное мышление. Дети 7–10 лет часто имеют неустойчивое внимание, а игровая деятельность остается для них ведущей. Формирование логических действий, таких как анализ, сравнение и установление причинно-следственных связей, происходит постепенно и неравномерно. Многие дети испытывают серьезные трудности при переходе от простого восприятия фактов к их обобщению, от описания к анализу и от пересказа к выделению основной мысли. Важно отметить, что у них может отсутствовать внутренняя познавательная мотивация к размышлениям, особенно если результат этого процесса – например, самостоятельно сформулированное правило – не приносит мгновенного положительного подкрепления в виде похвалы или высокой оценки.

Третьей серьезной преградой является противоречие между декларируемыми целями формирования универсальных учебных действий и существующей системой контроля и оценки. Традиционные формы проверки знаний, такие как контрольные работы и тесты, а также итоговые оценивания, зачастую не учитывают индивидуальные особенности и потребности детей, а также не способствуют развитию критического мышления и самостоятельности. В результате, несмотря на усилия педагогов внедрить новые подходы, образовательный процесс остается в рамках устаревших методов оценки, что негативно сказывается на мотивации учащихся и их желании учиться.

Таким образом, переход к образовательной парадигме, ориентированной на универсальные учебные действия, является сложным и многогранным процессом. Он требует не только изменений в методах преподавания, но и пересмотра подходов к оценке знаний и умений учащихся.

Важно, чтобы педагоги получили необходимую поддержку и ресурсы для успешной реализации новых образовательных стандартов, а также чтобы система оценки была адаптирована к современным требованиям и учитывала индивидуальные особенности каждого ребенка. Только в таком случае

можно ожидать положительных результатов от внедрения универсальных учебных действий в образовательный процесс.

Список литературы

1. Гуцко А.А. Формирование познавательных учебных действий младших школьников / А.А. Гуцко // Вестник науки. – 2020. – №2 (23).
2. Елисеева Д.С. Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника / Д.С. Елисеева // Актуальные вопросы современной педагогики. – Уфа: Лето, 2013. – С. 91–94. EDN VTGSOB
3. Мичурина Ю.Д. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения / Ю.Д. Мичурина // Инновационная наука. – 2017. – №2–2. EDN XVSIXL
4. Щеулова Е.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема / Е.А. Щеулова, Т.И. Митичева // Молодой ученый. – 2017. – №1 (135). – С. 425–428. EDN XIFIYL

Матусевич Елена Сергеевна
воспитатель
МАДОУ «Д/С №227» г. Перми
г. Пермь, Пермский край

МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПДД У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрыт опыт использования интеллект-карт для формирования навыков безопасного поведения ПДД у старших дошкольников через интеграцию образовательных областей.

Ключевые слова: дошкольное образование, технология интеллект-карта, безопасность дорожного движения, интеграция образовательных областей.

В современном обществе, где дорожно-транспортный травматизм остаётся одной из главных угроз для жизни и здоровья детей, задача дошкольного образования по формированию устойчивых навыков безопасного поведения является самой приоритетной.

Несмотря на комплекс традиционных мер, реализуемых в ДОУ (занятия, экскурсии, встречи с инспекторами), вопросы формирования устойчивых навыков безопасного поведения на дороге у дошкольников остаются критически важными. Современная образовательная практика требует смещения акцента с пассивного усвоения правил на активное, осмысленное их присвоение через методы, которые соответствуют возрастным особенностям детей, стимулируют познавательный интерес и самостоятельность. Метод интеллект-карт отвечает всем этим требованиям.

Интеллект-карты – это уникальный и простой метод запоминания информации, который обеспечивает высокую познавательную активность детей в разных видах деятельности, и способствует взаимодействию детей со взрослыми и сверстниками. Использование в работе с детьми метода мыслительных карт позволяет сделать процесс воспитания и обучения индивидуальным и увлекательным для каждого воспитанника. Эта технология помогает эффективно решить одну из задач ФОП дошкольного образования: поддержка инициативы в разных видах деятельности, учёт индивидуальных особенностей, возможностей и интересов каждого ребёнка. Свойствам интеллект-карты являются: наглядность, привлекательность, запоминаемость, современность, творчество, возможность переосмотра.

Использование интеллект-карт также помогает развивать:

- мелкую моторику рук;
- познавательную активность и самостоятельность;
- способность к творческой самореализации.

Карты помогают педагогам реализовать интеграцию речевого, познавательного и социально-коммуникативного развития. Основной целью педагогического опыта является формирование у дошкольников навыков безопасного поведения на дороге посредством использования интеллектуальных карт.

Задачи.

1. Организовать условия для овладения детьми технологией составления ментальной карты по безопасному поведению на дороге.
2. Развивать умения визуализировать и устанавливать причинно-следственные связи между окружающими предметами.
3. Воспитать у детей навык совместной деятельности.

Алгоритм выполнения интеллект-карты.

Для создания максимально эффективной, привлекательной, интересной и запоминающейся карты ума следует придерживаться следующих простых правил.

Постановка цели – рождение идеи. Располагать главную идею, предмет в центре листа. Лист лучше развернуть горизонтально, так останется больше места для рисунка.

Интеллект-карты можно создавать несколькими способами, но в каждом из них главная роль отводится детям. То, что делают дети сами, запоминается проще и лучше:

- ребёнок делает её графически со взрослым или самостоятельно;
- педагог составляет карту, а дети придумывают рассказ и обобщают информацию;
- дети делают интеллектуальные карты с родителями как домашнее задание.

Этапы совместного создания интеллект-карт с детьми:

Этап 1. Выбор и обозначение центральной темы. (Например: «Пешеходный переход», «Наш друг Светофор», «Безопасная прогулка»).

Этап 2. «Мозговой штурм»: Совместное обсуждение с детьми: «Что мы знаем об этом?», «С чем это связано?». Воспитатель направляет, записывает или зарисовывает идеи.

Этап 3. Структурирование и ветвление: Группировка идей по категориям. Например, от центра «Светофор» идут ветви: Цвета (красный, жёлтый, зелёный – что означают), Виды (транспортный, пешеходный), Правила (что делать, когда горит...).

Этап 4. Визуализация: Дети помогают добавлять символы, знаки, рисунки, вырезки из журналов. Это усиливает запоминание.

Этап 5. Презентация и использование: Дети рассказывают по карте изученное правило. Карта останется в группе как настольный алгоритм – подсказка.

Планируемые результаты.

Ребёнок, способный применять полученную информацию в практической деятельности, предвидеть опасные ситуации в дорожно-транспортной среде, применять навыки культурного, уверенного и безопасного поведения. Интеллект-карты создают для отображения в рисунках и схемах эффективных способов запоминать, ассоциировать, активизировать способности к запоминанию информации и решению различных интеллектуальных задач.

Метод интеллект-карт – это не просто модный приём, а действенный педагогический инструмент, адекватный задачам обучения дошкольников сложным социальным нормам, каковыми являются ПДД.

Он позволяет трансформировать абстрактные для ребёнка правила в понятную, личностно значимую и наглядную систему знаний.

Применение данного метода в практике ДОУ способствует формированию не только знаний, но и основ безопасной мировоззренческой позиции будущего участника дорожного движения.

Интеллект-карта

Формирование навыков безопасного ДД у старших дошкольников

В центре листа яркий рисунок или коллаж: «Азбука безопасности». Можно изобразить ребёнка-пешехода на регулируемом переходе, который держит руку взрослого.

Ветка 1: Цели задачи.

Главная цель: Формирование устойчивых навыков безопасного поведения на дороге.

Задачи.

Образовательные:

– знать значение сигналов светофора и дорожных знаков («Пешеходный переход», «Дети», «Остановка автобуса»);

– знать основные элементы дороги (Тротуар, проезжая часть, пешеходный переход);

Развивающие:

– развивать умение ориентироваться окружающей обстановке;

– развивать внимание, наблюдательность, память.

Воспитательные:

– воспитывать чувство осторожности и самосохранения.

– воспитывать дисциплинированность и ответственность.

Ветка 2: Основные направления (Что должен знать ребёнок?)

– участники дорожного движения: пешеход, водитель, пассажир.

– пешеходный переход: («Зебра», наземный, подземный), перекрёсток, остановка;

– элементы улицы и дороги: проезжая часть, тротуар, обочина;

– средства регулирования: дорожные знаки: (подветви: *предупреждающие:* «Дети», «Движение пешеходов запрещено», *информационно-указательные:* «Место остановки автобуса», «пешеходный переход»; светофор: (подветви: красный, жёлтый, зелёный); разметка «Зебра».

– правила поведения:

– для пешехода: идти по тротуару, переходить только на зеленый сигнал светофора);

– для пассажира: входить и выходить только на остановке, пристегивать ремни безопасности во время движения.

Ветка 3: Формы и методы работы (Как обучать?)

– совместная деятельность с воспитателем: Беседа: «Мы идем в детский сад»;

– ЧХЛ С. Михалков «Моя улица», просмотр мультфильма «Азбука безопасности»;

– Игровая деятельность: сюжетно-ролевая игра «Мы-водители», «Автобус». Дидактические игры «Собери знак», «Верно-Неверно», подвижные игры: «Ловкий пешеход», «Поезд»;

- продуктивная деятельность: рисование «Наша улица», аппликация «Светофор», конструирование «Наша улица»;
- взаимодействие с родителями: родительские собрания «Ребенок в автомобиле», совместные прогулки с акцентом на дорожную ситуацию.

Ветка 4: Предметно-развивающая среда (что должно быть в группе?)

- уголок безопасности ПДД;
- настольно-печатные игры по ПДД;
- атрибуты для сюжетно-ролевых игр;
- макет перекрёстка с мелкими игрушками;
- детская литература по теме;
- картотека дидактических игр.

Ветка 5: Планируемые результаты (Что ребёнок знает и умеет к 7 годам?)

- понимает важность правильного поведения на дороге для своей безопасности;
- умеет правильно применять правила в игровых ситуациях на прогулке (под контролем взрослого);
- активно называет и различает 6–8 основных дорожных знаков;
- имеет представление о безопасном маршруте от дома до детского сада;
- может рассказать о правилах для пассажиров в транспорте.

Использование интеллект-карты:

для педагога: как план конспект на учебный год. Можно взять одну из веток и распланировать мероприятие по месяцам;

для работы с детьми: создавать карту постепенно, заполняя ветви вместе с детьми после каждой изученной темы;

для родителей: наглядно продемонстрировать на собрании для системной работы по ПДД и участие семей.

Список литературы

1. Акименко В.М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В.М. Акименко // Начальная школа. – №7 (12).
2. Колчина Н.И. Использование ментальных карт в образовательном процессе детском саду / Н.И. Колчина // Дошкольная педагогика. – 2016. – №10. EDN XDMSSP
3. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Практическое руководство / Т. Бьюзен. – М., 2019.

Назарова Екатерина Эдуардовна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №23»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация: в статье представлен комплексный анализ образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях. Рассматривается вопрос специфики образовательной деятельности на этапе дошкольного детства, детерминированная возрастными особенностями детей и ведущей ролью игры. Подробно анализируются компоненты образовательного процесса – целеполагание, содержание, методы, формы, средства и результаты, а также ключевые принципы его организации в контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Выявляются актуальные тенденции и вызовы, такие как персонализация, развитие мягких навыков, инклюзия и адекватное внедрение цифровых технологий. Материалы статьи будут полезны педагогам-практикам, руководителям ДОУ, а также исследователям в области дошкольной педагогики.

Ключевые слова: образовательный процесс, дошкольное образование, ДОУ, ФГОС ДО, игра, развитие ребенка, воспитание, обучение, развивающая предметно-пространственная среда, персонализация, инклюзия.

Дошкольный возраст является уникальным и самоценным этапом в жизни человека, определяющим фундамент его дальнейшего развития. Образовательный процесс в дошкольных образовательных организациях обладает специфическими характеристиками, отличающими его от образовательного процесса в школе. Он не сводится к академическому обучению, а представляет собой целостное, системное взаимодействие взрослых (педагогов, специалистов, родителей) и детей, направленное на всестороннее развитие личности ребенка, его социализацию, приобщение к ценностям культуры и подготовку к обучению в школе.

Актуальность изучения образовательного процесса в ДОУ обусловлена не только его фундаментальным значением для формирования личности, но и постоянными изменениями социокультурной среды, требующими адаптации педагогических подходов. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования задавало новые ориентиры, смещая акцент с предметно-центрированного обучения на развитие личности ребенка, его инициативы, самостоятельности и компетентностей.

Образовательный процесс в ДОУ – это специально организованное, целенаправленное, развивающее взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на освоение детьми содержания образовательной программы, приобщение к социокультурным нормам, формирование универсальных способностей и компетентностей, необходимых для успешной адаптации и развития. В отличие от школьного образования, где преобладает целенаправленное обучение, в дошкольной педагогике понятие «образовательный процесс» охватывает единство взаимосвязанных и взаимопроникающих аспектов: развитие, воспитание, обучение.

Центральным звеном развития является создание условий для полноценного психического, физического, социально-коммуникативного, познавательного, речевого и художественно-эстетического развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями.

Воспитание – целенаправленное формирование ценностных ориентаций, нравственных качеств, социально-нормативного поведения, патриотических чувств, уважения к старшим и сверстникам.

Обучение – организация процесса овладения детьми новыми знаниями, умениями и навыками в различных видах деятельности, преимущественно в игровой форме, без жесткой предметной регламентации и классно-урочной системы.

Основопологающим принципом организации образовательного процесса в ДОУ является деятельностный подход, при котором ребенок осваивает мир через активное взаимодействие с окружающей средой и собственной деятельностью (игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной, коммуникативной, двигательной). Игра признается ведущей деятельностью дошкольника, в рамках которой происходит освоение социальных ролей, норм поведения, развитие познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы.

Структура образовательного процесса в ДОУ сложная, динамичная система, включающей следующие взаимосвязанные компоненты: целеполагание, содержание образования, методы и приемы, формы организации, средства обучения и воспитания, результаты и оценка.

Современный образовательный процесс в ДОУ претерпевает значительные изменения под влиянием новых требований и научных достижений.

Реализация ФГОС ДО: стандарт акцентирует внимание на индивидуализации образования, поддержке инициативы ребенка, формировании условий для его саморазвития и самореализации, а также на построении образовательного процесса на основе различных видов детской деятельности.

Персонализация и индивидуализация: отход от фронтальных форм работы к индивидуальному сопровождению ребенка, учету его интересов, склонностей, темпа развития и стиля обучения. Создание индивидуальных образовательных маршрутов для детей с особыми потребностями или, наоборот, одаренных детей.

Развитие мягких навыков (soft skills): наряду с познавательными способностями, возрастает значимость формирования социально-эмоционального интеллекта, коммуникативных способностей, критического мышления, креативности, умения работать в команде, решать проблемы. Эти навыки закладываются именно в дошкольном возрасте через игру и взаимодействие.

Инклюзивное образование: создание условий для полноценного включения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов. Это требует адаптации образовательных программ, методов, средств, а также специальной подготовки педагогов и специалистов.

Проектная деятельность: активное использование проектного метода, при котором дети совместно с педагогом или самостоятельно выбирают тему, планируют деятельность, реализуют ее и представляют результат. Это стимулирует познавательную активность, самостоятельность и развивает исследовательские навыки.

Внедрение цифровых технологий: осторожное и педагогически обоснованное использование ЭОР, интерактивных игр, развивающих приложений, средств виртуальной и дополненной реальности, направленных на развитие познавательных способностей, а не просто на развлечение. Строгий контроль времени использования и содержания цифровых ресурсов.

Образовательный процесс в дошкольной образовательной организации – это многомерное, развивающееся явление, фундамент для формирования личности будущего гражданина. Его эффективность напрямую зависит от глубокого понимания педагогами его сущности, особенностей, гибкости в применении методов и форм, а также способности к адаптации к постоянно меняющимся условиям.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155. – М.: Просвещение, 2014. – 32 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
4. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

УРОК-ИГРА КАК ВИД ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПРАВА

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос применения урока-игры на уроках права. По мнению автора, метод способствует развитию и повышению общего уровня правовых знаний обучающихся.

Ключевые слова: урок-игра, уроки права.

Целью современного образования становится развитие обучающегося как субъекта познавательной деятельности. Особенность ФГОС нового поколения – деятельный характер, который ставит главной задачей развитие личности обучающегося. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности.

Ориентация на результаты образования – это важнейший компонент конструкции Федеральных государственных образовательных стандартов.

Актуальностью данной темы является то, что важным условием приобретения правовых знаний, развития социальных умений и навыков является внедрение новых методик, обеспечивающих активное участие обучающихся в образовательном процессе.

Одним из направлений развития инновационных образовательных технологий является геймификация. Геймификация – это внедрение игровых элементов в процесс обучения, которые способствуют повышению познавательной активности обучающихся, формированию интереса к знаниям, развитию образовательной мотивации и инициативы.

Суть геймификации образовательного процесса состоит в том, чтобы использовать склонность воспитанника к игре как ключ к вовлечению в процессы обмена и потребления информации.

Геймификация образовательного процесса напоминает компьютерную игру, когда за каждое правильно выполненное задание участнику начисляется определенное количество баллов.

Целью данной темы является ознакомление с образовательной технологией геймификации – уроком-игрой, как одного из видов интерактивного метода обучения.

Задача: исследовать влияние метода интерактивного обучения на качество правового образования обучающихся, с использованием технологии геймификации (игры).

Гипотеза: предполагается, что обучающиеся не только приобретают знания, но и развивают особые способности, связанные с развитием мышления и речи, практические навыки действия в правовой сфере.

Для этого решаются следующие задачи согласно принципам правового обучения:

- формирование уважения к праву; собственных представлений и установок, основанных на современных правовых ценностях общества; компетенций, для защиты прав, свобод и законных интересов личности и правомерной реализации ее гражданской позиции;
- формирование способностей к мышлению и деятельности в ситуациях с непредсказуемым результатом, способностей к анализу социальных и правовых норм относительно ситуации действия;
- формирование коммуникативных способностей;
- формирование систематических знаний в сфере права, конкретных умений и навыков действия в социальной сфере.

Преподавание права отличается от преподавания других учебных дисциплин спецификой учебного материала, поэтому в преподавании права отдается предпочтение нестандартным типам уроков, один из них, это урок-игра – направленное на пробуждение интереса обучающихся к изучению права. Урок-игра может быть по характеру: деловым и ролевым.

Объектом темы являются педагогические отношения при использовании одного из методов интерактивного обучения в системе правового образования в формате урока-игры.

Многие основные методические инновации сегодня связаны с применением интерактивных методов обучения. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (компьютером) или с кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося, которое направлено на получение информации по какой-либо определенной области знаний. В данном случае мы говорим о получении правовой информации в рамках образовательного стандарта.

Суть интерактивного обучения состоит в организации учебного процесса таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем это

происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

В ходе диалогового обучения обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуется индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации.

Обобщая, можно выделить следующие правила применения интерактивной технологии для обучающихся во время проведения урока-игры.

Правило первое. В работу должны быть вовлечены почти все, в той или иной мере, участники урока.

Правило второе. Надо позаботиться о психологическом настрое участников. Обучающиеся должны быть психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы.

Правило третье. Обучающихся не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. В работе не должно быть более 30 человек. Ведь важно, чтобы каждый был услышан и каждой группе предоставлена возможность выступить по проблеме.

Правило четвертое. Для обучающихся должен быть создан физический комфорт. Поэтому столы лучше поставить «елочкой», чтобы каждый имел возможность видеть ведущего и общаться в своей группе.

Правило пятое. Полезно договориться о том, что все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважения и достоинства. Также соблюдать регламент выступления и относиться внимательно к вопросам процедуры.

Правило шестое. Необходимо отнестись со вниманием к делению участников на группы. Первоначально его лучше построить на принципе добровольности. Затем воспользоваться принципом случайного выбора.

В интерактивных методиках обучающиеся обучают друг друга, их отличительная особенность состоит в их диалоговом характере. Подобные методики принципиально меняют схему коммуникации в учебном процессе. Преподаватель выступает в качестве организатора процесса обучения и консультанта. Он ни в коем случае не должен замыкать учебный процесс на себе.

Главными в процессе обучения становятся связи между обучающимися, их взаимодействие и сотрудничество. Результаты обучения достигаются взаимными усилиями участников процесса обучения, обучающиеся принимают взаимную ответственность за результаты обучения.

Подводя итог, можно сказать, что урок-игра как вид интерактивного метода обучения в системе правового образования действительно повышает качество усвоения знаний, умений, навыков и применения их на практике. И более того, этот метод способствует развитию и повышению общего уровня правовых знаний обучаемых.

Список литературы

1. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения / Т.С. Васильева // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76. – EDN SWKPUJ
2. Мавлютова Е.А. Кафедра учителей обществознания и права: концепция, методики, инновации / Е.А. Мавлютова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 208 с. – EDN QWZLQJ
3. Никитин А.Ф. Право и политика / А.Ф. Никитин. – М.: Просвещение, 2000.
4. Мушинский В.О. Основы правоведения / В.О. Мушинский. – М.: ЦГО, 1997.
5. Мавлютова Е.А. Основы правовых знаний. 8–11 классы. Интерактивные методы преподавания права / Е.А. Мавлютова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 190 с.
6. Поляков С.А. Знание своих прав позволяет чувствовать себя увереннее. Практическое применение школьниками правовых знаний / С.А. Поляков, В.В. Спасская // Право в школе. – 2004. – № 63.
7. Рабинович П.Д. Практикум по интерактивным технологиям на уроках: учебно-методическая разработка / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2010. – 156 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. №413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
10. Интерактивные методы обучения праву [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://freepapers.ru/16/interaktivnye-metody-obucheniya-pravu/230718.1593507.list4.html> (дата обращения: 19.11.2025).
11. Использование элементов геймификации для активизации познавательной деятельности через дидактические игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/01/22/ispolzovanie-elementov-geymifikatsii-dlya-aktivizatsii-poznavatelnoy> (дата обращения: 19.11.2025).

Соколова Лариса Владимировна
канд. пед. наук, доцент, учитель
МБОУ «Лицей №34» г.о. Мытищи
г. Мытищи, Московская область

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В 1 КЛАССЕ

Аннотация: автор статьи отмечает, что формирование исследовательских навыков у младших школьников – важная педагогическая задача, так как исследовательская деятельность помогает развивать умения видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям и т. д. Предмет «Окружающий мир» обладает возможностями для формирования этих навыков: обучающиеся ведут наблюдения за окружающим миром, выдвигают предположения, исследуют окружающую среду и предметы.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, младшие школьники, начальная школа, познавательные умения, наблюдения, экскурсии, окружающий мир, научное мышление.

Исследовательская деятельность младших школьников – это деятельность, которая направлена на творческое решение исследовательских задач, а результатом является формирование познавательных мотивов и исследовательских умений.

Для повышения качества учебно-воспитательного процесса необходимо применять инновационные методы и технологии обучения для младших школьников. Исследовательская деятельность занимает особое место, особенно в начальной школе, так как именно в ней закладывается фундамент знаний, умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Обучающихся необходимо научить применять свои знания и личный опыт для решения конкретных задач, формировать научную картину мира и ориентироваться в разнообразных явлениях. При этом происходит развитие основных познавательных способностей, научного теоретического мышления, обеспечивающих усвоение системы научных знаний.

Цель исследовательской деятельности – это получение нового знания как частного и обобщающего характера, которое не может быть получено при простом восприятии информации.

Для младших школьников для проведения исследований необходимы следующие условия:

- учет возрастных особенностей детей – исследование проводится на доступном для младшего школьника уровне;
- создание положительной мотивации учения – определение и обозначение значительности исследований;
- развитие познавательного интереса у детей – поддержание интереса и творческой атмосферы при проведении исследований;
- повышение уровня педагогического руководства исследовательской деятельностью обучающихся.

При подготовке и проведении исследований с младшими школьниками можно выделить следующие этапы.

1. Учитывать интересы детей в выборе области исследования.
2. Выбрать тему исследования, которая должна соответствовать возрастным особенностям детей и являться актуальной.
3. Определить проблемы и установить направление будущего исследования.
4. Разработать гипотезу исследования.
5. Выявить и систематизировать подходы к решению. На этом отбираются оптимальные методы для проведения исследования.
6. Определить последовательность проведения исследования и выделить основные этапы исследования.
7. Собрать и обработать информацию.
8. Проанализировать и обобщить полученные материалы. С помощью разнообразных логических приемов (составление, классификации, сравнения, обобщения, выяснения взаимосвязей и т. д.) происходит структурирование полученной информации, выявляются взаимосвязи, закономерности, причинно-следственные связи).
9. Подготовить отчет результатов исследований.
10. На данном этапе заслушиваются доклады обучающихся, защищается или опровергается выдвигаемая гипотеза, даются ответы на задаваемые вопросы. Этот этап очень важен, т.к. развивает научную речь младшего школьника, развивает умение работать с текстом, анализировать продукт собственной деятельности, дает возможность продемонстрировать свои достижения, пополняет

знания других обучающихся новыми сведениями, развивает умения оценки и самооценки результатов исследования.

11. Обсуждение итогов исследований. На этом этапе озвучиваются положительные стороны исследований, а также выделяются трудности, с которыми столкнулись обучающиеся.

Таким образом, в процессе исследований обучающиеся учатся делать выводы.

Различают следующие виды учебных исследований, проводимых обучающимися.

1. По времени проведения: долговременные (например, исследования сезонных явлений в природе, наблюдения за представителями животного мира и др.) и кратковременные (например, происходят в рамках темы урока).

2. По количеству участников: индивидуальные (самостоятельные исследования обучающихся), групповые (при этом виде исследований задания разделяются по группам обучающихся) и коллективные (над заданиями исследования работает весь коллектив обучающихся).

3. По месту проведения: урочные (исследования проводятся на уроках «Окружающий мир» при изучении темы урока или раздела), внеурочные (исследования проводятся, например, в рамках домашнего задания), внеклассные (в рамках работы кружка).

4. По теме: предметные (по определенному предмету школьной программы) и свободные (например, интегрированные исследования).

Для организации и проведения учебных исследований необходимо проработать с обучающимися следующие умения:

- организовывать свою работу (организация рабочего места, планирование работы);
- выбрать тему исследования, поставить цель и задачи, умения выстроить структуру исследования, определить методы исследования, поиск информации);
- работать с информацией (использовать разные виды информации, источники информации, научный текст, определять термины, понятия, умение выделять главное, формулировать выводы, выстраивать логику изложения);
- представить результаты своей работы (выбор формы представления результатов, требования к докладу, речи докладчика).

По предмету «Окружающий мир» с I класса можно проводить пропедевтическую работу по развитию исследовательских умений и навыков. Так, в I классе изучение природы построено по принципу сезонности, младшие школьники учатся наблюдать за изменениями в живой и неживой природе, что необходимо для усвоения взаимозависимостей явлений в природе в разные сезоны года. С помощью проблемного, частично-поискового, эвристического обучения под руководством учителя, проведения уроков-исследований, мини-исследований, наблюдений с описаниями (под руководством учителя) обучающиеся лучше усваивают конкретные знания об изменениях в живой и неживой природе, распознают взаимосвязи, существующие между отдельными элементами живой и неживой природы. Благодаря наблюдениям, проводимым во время экскурсий, предусмотренных учебной программой (где обучающиеся определяют осенние, зимние, весенние и летние изменения в неживой природе, в жизни растений и животных), обучающиеся наблюдают факты, сопоставляют их между собой, делают выводы, которые являются для них своеобразными открытиями.

Для проведения успешного наблюдения выделяем следующие этапы.

1. Определение цели наблюдения, то есть узнать о природе в разные времена года.
2. Выбор объекта наблюдения: для постоянных наблюдений необходимо отбирать объекты, которые находятся вблизи школы, так как они должны быть доступны в любое время года наблюдений для обучающихся.
3. Непосредственный процесс наблюдения (учитель предлагает ученикам осмотреть объект исследования в целом, далее рассмотреть отдельные части предмета, при этом подбирая задания «отметь», «определи» и т. д.
4. Сопоставление знаний обучающихся, которые получены ранее, во время наблюдения и при этом учитель может использовать задания такого типа как «сравни...», «сопоставь...».
5. Объяснение наблюдаемых явлений, так как на основании полученного опыта ребенка и полученных знаний могут выявляться взаимосвязи, зависимости объектов наблюдений, устанавливаться причинно-следственные связи, могут использоваться задания типа «объясни...», «установи причину»).
6. Формулировка обобщений, выводов и фиксирование результатов наблюдений (важно учить детей делать выводы в результате наблюдений, а также фиксировать результаты. Способы фиксации довольно разнообразны: зарисовка, раскрашивание контурных рисунков, составление схемы, заполнение таблицы и т. д.).

Таким образом, в процессе наблюдений у обучающихся развиваются любознательность, активность, а также эстетические чувства. В процессе экскурсий можно заметить наиболее активных и творческих детей для участия в учебных исследованиях во внеурочной и внеклассной работе.

Например, в I классе можно организовать кружок «Юный исследователь», где развитие исследовательских умений происходит при наблюдениях за погодой (зимы, весны и лета, путем ведения дневника наблюдений за погодой. В начале года учитель определяет тему (сезонные изменения в неживой и живой природе), осуществляется постановка гипотезы (изменение погоды по

сезонам года оказывает влияние на изменения в жизни растений и животных), определяется методика проведения исследований (ведение ведения дневника наблюдений, где фиксируются продолжительность дня, среднесуточные температуры воздуха, вид осадков, изменения в жизни растений и животных). Следующим этапом является планомерный сбор необходимой информации под руководством учителя и родителей из различных источников: непосредственных наблюдений, интернет-источников, справочников, литературных источников. При этом результаты заносятся в дневник наблюдений в виде цифровой, графической информации, условных обозначений, фотографий и рисунков. Далее полученная информация с некоторой помощью учителя (например, посредством наводящих вопросов) анализируется, сопоставляется между собой, выделяются взаимосвязи, причинно-следственные связи, производится обобщение материала, доказываемая гипотеза. Результаты работы творчески оформляются и докладываются на итоговом заседании кружка.

Таким образом, при проведении учебных исследований конкретные знания, добытые самостоятельно, пригодятся в дальнейшем при изучении предметов в средней и старшей школе, позволяют формировать собственное мировоззрение, отстаивать свою точку зрения. Такие дети охотно вступают в диалог, спорят с одноклассниками, пытаются находить нестандартные решения в проблемных ситуациях, опираясь на полученные знания. Расширение кругозора является одним из факторов всестороннего развития личности. Развивается познавательная сфера. Дети приобретают навык поиска и отбора информации из различных информационных источников.

В приобщении детей к исследовательской деятельности важен не результат, а процесс. Главное – заинтересовать ребенка, вовлечь в атмосферу творчества. Исследовательская деятельность обучающихся способствует истинному обучению, так как она ориентирована на развитие личности ребенка, у обучающихся возрастает интерес к узнаванию нового по мере выполнения работ, а также приносит удовлетворение при наблюдении результата своего труда.

Список литературы

1. Аквилева Г.Н. Наблюдения и опыты на уроках по «Окружающему миру» / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М.: Просвещение, 2013.
2. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир в начальной школе / Н.Ф. Виноградова. – М.: Академия, 2014.
3. Горощенко В.П. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» / В.П. Горощенко, И.А. Степанов. – М.: Просвещение, 2014.
4. Долгушина Н.Я. Организация исследовательской деятельности младших школьников / Н.Я. Долгушина // Начальная школа (Первое сентября). – 2010. – №10. – С. 12–14.
5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Фёдоров, 2010. EDN QXZFGT
6. Семёнова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся / Н.А. Семёнова // Начальная школа. – 2011. – №2. – С. 45–49.

Сутырина Олеся Николаевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный

педагогический университет»

г. Воронеж, Воронежская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

Аннотация: в статье приводится анализ совокупности психолого-педагогических условий с целью развития художественно-творческих способностей обучающихся на занятиях изобразительным искусством в школе. Автором приводятся примеры использования цифровых технологий в преподавании изобразительного искусства.

Ключевые слова: изобразительное искусство, психолого-педагогические условия, обучающиеся, художественно-творческие способности.

Развитие художественно-творческих способностей обучающихся на занятиях изобразительным искусством в школе является очень многогранным процессом, который, безусловно, требует создания определенных психолого-педагогических условий, именно это будет выступать «катализатором» раскрытия потенциала каждого обучающегося, и будут способствовать формированию его индивидуального стиля и развитию творческого мышления, креативности.

Рассмотрим следующие психолого-педагогические условия развития художественно-творческих способностей обучающихся на занятиях изобразительного искусства.

1. Поддержка обучающихся со стороны учителя и создание благоприятного климата и доверия – это условие ставим на первое место в связи с особой значимостью на современном этапе, т.к. обучающимся важно одобрение со стороны значимого взрослого, которым в данном ключе выступает учитель изобразительного искусства. С его стороны важна поддержка, поощрение инициативы своих

учеников, их нестандартных творческих решений, а также умение конструктивно комментировать работы обучающихся с дальнейшими рекомендациями в план экспериментов с различными техниками и материалами.

2. Применение на уроках вариативных методов обучения: проекты, игровая форма, организация выставок, презентации про известных художников.

Подробнее хотелось бы остановиться на организации проектной деятельности с применением цифровых технологий как одной из самых востребованных на сегодня. Например, сопровождать урок наглядными презентациями по тематике (создание «визуальной опоры» для обучающихся), предлагать обучающимся к разработке следующую тематику проектов: «Фотография и цифровое искусство», «Графические фантазии», «Живописное искусство», «Техника создания скульптуры» и т. д. Также возможности цифровых технологий дают возможность посещения в реальном времени самых известных картинных галерей России и всего мира, музеев известных художников, что открывает новые возможности для обучающихся и расширяют познавательный интерес.

Актуальным становится организация мастер-классов, например, по знакомству обучающихся с определенной техникой рисования и художественными материалами (гуашь, акварель, тушь, пастель, уголь, масляные краски), что открывает новые возможности для школьников, – они учатся понимать, что именно им ближе и что у них лучше получается, одним словом – находить свой уникальный художественный язык.

3. Развитие у обучающихся сенсорного опыта и эмоциональной сферы, – это предполагает реальное посещение выставок или экскурсий в рамках определенной темы урока, чтение литературы по изобразительному искусству, при хорошей погоде – выезды на пленэр, также в качестве еще одного примера сенсорного опыта в рисовании отметим работу с глиной или пастой для моделирования, что будет способствовать обогащению чувственного восприятия, развитию ассоциативного мышления и расширению эмоциональной палитры для обучающихся.

Совокупность рассмотренных условий позволит создать благоприятную атмосферу для развития художественно-творческих способностей обучающихся, и позволит им раскрыть свой творческий потенциал, сформировать художественный вкус и просто получить удовольствие от процесса созидания.

В данном контексте актуально исследование П.Г. Василенко, где он отмечает, что эффективность процесса развития художественно-творческих способностей обеспечивается реализацией комплекса специально созданных психолого-педагогических условий [2] (рис. 1).



Рис. 1. Комплекс психолого-педагогических условий развития художественно-творческих способностей обучающихся

Как видно из рисунка 1, организация и соблюдение психолого-педагогических условий складывается из совокупности следующих принципов:

1) принцип трансляции когнитивного содержания в эмоциональное: чувства и эмоциональные переживания должны быть переданы в стилизованном декоративном рисунке;

2) проблемная организация учебного процесса на занятиях изобразительным искусством;

3) среда творческой «заряженности» формирует потребность обучающихся в творческой деятельности в сфере изобразительного искусства, повышая мотивацию к развитию своих художественно-творческих способностей, обеспечивает вовлеченность в творческий процесс, свободу от стереотипов, инициативность и самостоятельность обучающихся;

4) биоадекватный метод обучения, т.е. чередование фаз отдыха и активности обучающихся;

5) педагогическая поддержка и сопровождение развития художественно-творческих способностей обучающихся. Процесс управления развитием творческих способностей переходит в процесс взаимодействия, помощи со стороны педагога. Педагогическая поддержка осуществляется в межличностном

субъект-субъектном взаимодействии, где педагог выступает союзником, старшим товарищем, наставником, который может понять, принять, поддержать, помочь, который сорадуется успехам и согорчается неудачам, которому можно доверять, и который всегда готов прийти на помощь.

Также для успешного развития художественно-творческих способностей на уроках изобразительного искусства целесообразно выделить условия развития данных способностей посредством цифровых технологий, затронутых выше.

Первым важным условием считаем организацию в классе визуального цифрового пространства, т.е. выход на онлайн-галереи, виртуальные музеи, образовательные платформы с высоким разрешением изображений, что позволит обучающимся исследовать шедевры мирового искусства, не покидая классную комнату.

Второе – это интерактивные форматы урока: виртуальные экскурсии, демонстрация 3D-моделей скульптур, – все это будет усиливать эффект погружения и способствовать более глубокому пониманию произведений искусства.

Далее, третьим условием видится интеграция цифровых инструментов непосредственно в процесс изобразительного искусства урока. Здесь можно выделить графические редакторы, программы для создания анимации и 3D-моделирования, – все, где можно экспериментировать с цветом, формой, текстурой и композицией, расширяя границы традиционных художественных техник.

Таким образом, создание рассмотренных психолого-педагогических условий позволит обеспечить эффективное развитие художественно-творческих способностей обучающихся на занятиях изобразительным искусством, способствуя формированию гармоничной и креативной личности, способной к самовыражению и творческому решению задач.

Список литературы

1. Арапова П.И. Формирование художественно-творческих способностей младших школьников / П.И. Арапова, Д.В. Тимофеева // Молодой ученый. – 2023. – №43 (490). – С. 299–302. EDN PKUOHY
2. Василенко П.Г. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности / П.Г. Василенко // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №8. – С. 148–151.
3. Дубровин В.М. Основы изобразительного искусства / В.М. Дубровин; под науч. ред. В.В. Корешкова. – М.: Юрайт, 2024. – 313 с.

Тарабанов Владислав Алексеевич
магистрант

Научный руководитель
Тупичкина Елена Александровна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет
г. Армавир, Краснодарский край

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация: статья посвящена теме раскрытия разработанной авторами модели формирования нравственных ценностей у младших школьников в условиях летнего оздоровительного лагеря. В тексте подчеркиваются особенности и преимущества осуществления воспитательной работы в летнем лагере младших школьников. В основной части статьи раскрываются основные составляющие блоки модели: системно-деятельностной, личностно-ориентированный, аксиологический. Особое внимание уделяется описанию разработанной программы «Навигатор моих ценностей», ее содержания и технологии реализации, которая получила успешную апробацию.

Ключевые слова: воспитание, нравственные ценности, младшие школьники, модель, программа, летней оздоровительный лагерь.

В современной социокультурной ситуации четко прослеживается тенденция усиления ценностно-смысловой направленности воспитательного процесса, как в процессе учебной деятельности, так и в условиях внешкольной работы в условиях летних детских лагерей [3]. Воспитательная работа в летнего оздоровительном лагере, направленная на формирование нравственных ценностей у младших школьников, имеет значительный потенциал и преимущества перед воспитательным процессом в школе.

Отметим наиболее значимые. Летний лагерь обеспечивает уникальную среду, где дети находятся вдали от привычных бытовых обстоятельств и оказываются в условиях постоянного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Это создает пространство для налаживания взаимоотношений и

совместного освоения нравственных норм, проявления таких важных качеств, как ответственность, отзывчивость, терпимость и дружелюбие. Соответственно, лагерь становится местом активного приобщения детьми навыков общения, разрешения конфликтов и умения сотрудничать. Совместное проживание и выполнение хозяйственных поручений помогают прививать трудолюбие, дисциплину и чувство долга, важные компоненты нравственного воспитания.

Таким образом, летний оздоровительный лагерь является идеальной средой для целенаправленного формирования и закрепления нравственных ценностей у младших школьников, обеспечивая гармоничное сочетание отдыха, спорта, досуга и воспитания. Однако несмотря на широкие возможности летних лагерей для воспитания нравственных ценностей у детей, далеко не всегда этот процесс осуществляется качественно и системно. Зачастую основной акцент делается лишь на развлекательную программу, физическую активность и туристско-оздоровительную составляющую, тогда как вопросы нравственного воспитания остаются второстепенными либо вовсе игнорируются.

В целях решения данной проблемы нами разработана *Модель формирования нравственных ценностей у младших школьников в условиях летнего оздоровительного лагеря*.

Необходимо отметить, что моделирование является методом научного исследования процессов, систем, основанным на построении и изучении моделей с целью получения новой информации о свойствах, характеристиках, закономерностях и способах оптимизации управления исследуемых объектов. Модель выступает средством представления результатов теоретического изучения объекта и описание представлений о нем. Модель формирования нравственных ценностей у младших школьников в условиях летнего оздоровительного лагеря представляет собой научно обоснованную концепцию, отражающую целевые ориентиры, методологические обоснования, методы и формы организации и пути реализации воспитательного процесса, направленного на формирование нравственных ценностей.

Учитывая имеющиеся в научной литературе теоретические и практические исследования и опираясь на наш замысел, мы разработали «Модель формирования нравственных ценностей у младших школьников в условиях летней лагерной смены», которая включает четыре взаимосвязанных блока: (целевой, методологический, содержательно-организационный, оценочно-результативный) и педагогические условия ее реализации.

Представим далее кратко сущность каждого блока разработанной модели.

Целевой блок описывает цель, направленную на комплексное формирование нравственных ценностей у младших школьников в условиях летней лагерной смены. Целевой ориентир определяется, прежде всего, государственным заказом, сформулированным в ФГОС НОО и социальными потребностями общества и предполагает комплексное формирование нравственных ценностей у младших школьников в условиях летней лагерной смены [4].

Методологический блок представлен рядом научных подходов. Системно-деятельностный подход в нашем исследовании предполагает непосредственное включение детей в деятельность нравственной направленности в условиях летнего лагеря. Особенность использования *личностно-ориентированного подхода* заключается в том, что организация процесса формирования нравственных ценностей у младших школьников в условиях летней лагерной смены предполагается с опорой на естественный механизм саморазвития задатков и творческого потенциала личности младших школьников. *Аксиологический подход* предполагает целенаправленное влияние на личность ребенка с целью выработки у него нравственных ценностей, устойчивых моральных ориентиров, позитивных убеждений и установок, необходимых для полноценного функционирования в обществе.

Необходимыми составляющими методологической основы являются *педагогические принципы*. *Принцип целостности* ориентирует на воспитание младших школьников, целостно влияя на личность: на сознание, чувства, поведение. *Реализация принципа гуманистической направленности* при формировании нравственных ценностей у младших школьников обеспечивает поддержку младших школьников со стороны педагогов. *Принцип диалогичности* определяет равенство участников педагогического процесса, что позволяет каждому иметь и высказывать мнение.

Содержательно-организационный блок отражает специфику содержания, форм, методов, средств, используемых при организации данного процесса в ходе воспитания нравственных ценностей у младших школьников в условиях летней лагерной смены. Центральным компонентом данного блока является разработанная нами *программа «Навигатор моих ценностей»*, которая включает систему мероприятий и занятий, направленная на формирование у младших школьников стабильных нравственных ориентиров и ценностных установок, развитие моральной зрелости и ответственности.

Продолжительность программы – одна лагерная смена. Содержание программы включает 5 направлений работы и соответствующих видов деятельности с учетом имеющегося у авторов опыта: игровая деятельность, просмотр мультфильмов с нравственным содержанием [2], обсуждение притч, решение проблемных жизненных ситуаций, изобразительная деятельность [1]. Учитывая временные границы сроков пребывания детей в лагере, каждое направление включало проведение 3-х видов мероприятий, которые распределялись в течение всего срока нахождения детей в лагере (табл. 1).

Оценочно-результативный блок обеспечивает диагностику сформированности нравственных ценностей у младших школьников в условиях летней лагерной смены, возможность внесения корректировки в реализуемый процесс. Данный блок содержит оценочный инструментарий, обеспечивающий

обратную связь, и включает *диагностику исходного уровня сформированности* нравственных ценностей у младших школьников в условиях летней лагерной смены, позволяющую определиться с содержанием и методикой нравственного воспитания младших школьников.

Таблица 1

Содержание программы формирования нравственных ценностей в условиях летнего оздоровительного лагеря «Навигатор моих ценностей»

№	Вид деятельности	Организационная форма	Кол-во встреч
1	Игровая деятельность	Игротека «Азбука нравственности»	3
2	Просмотр мультфильмов с нравственным содержанием	Мультклуб «За кадром»	3
3	Обсуждение содержания притч	Дискуссионный клуб «В поисках смысла»	3
4	Решение проблемных жизненных ситуаций	Диалоговая группа «Мы решаем проблемы вместе!»	3
5	Изобразительная деятельность	Мастерская художника «Палитра добра»	3
Итого:			15

Данная модель формирования нравственных ценностей у младших школьников была апробирована в условиях летнего оздоровительного лагеря и доказала свою эффективность.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что формирование нравственных ценностей у младших школьников в условиях летнего оздоровительного лагеря окажется успешным лишь при соблюдении ряда условий: взрослые должны организовать четкую и последовательную систему воспитательной деятельности, содержащую ясные детям ценностные ориентиры, использовать легко воспринимаемые детьми образы, выбирать соответствующие возрасту методы и формы работы, способствующие пробуждению у детей самостоятельности, инициативы и заинтересованности. *Безусловно, сам взрослый (воспитатель, вожатый) должен обладать высокими нравственными ценностями.*

Список литературы

1. Тупичкина Е.А. Игровые формы ознакомления школьников с произведениями изобразительного искусства как средство развития эмоционального интеллекта детей в условиях дополнительного образования / Е.А. Тупичкина, И.Ф. Игропуло, В.И. Коваленко // Kant. – 2024. – №3 (52). – С. 348–355. DOI 10.24923/2222-243X.2024-52.56. EDN ZIOYBK
2. Тупичкина Е.А. Мультфильмы и первичная социализация дошкольника реальность, риски, перспективы / Е.А. Тупичкина, С.И. Семенака // Дошкольное воспитание. – 2022. – №3. – С. 7–16. – EDN FXNBUN
3. Тупичкина Е.А. Особенности нравственного воспитания младших школьников в современной реальности / Е.А. Тупичкина, В.А. Тарабанов // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности (шифр-МКВСС): сборник материалов XXXVII Международной научно-практической конференции. – М., 2025. – С. 55–61. – DOI 10.26118/9490.2025.79.19.004. – EDN FEOAOK
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в редакции от 18 июня 2025 года, утверждённый приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 года №286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743> (дата обращения: 15.12.2025).

Трапизон Ирина Владимировна
учитель

Тучкова Ольга Викторовна
учитель

МБОУ «СОШ №36»
г. Белгород, Белгородская область

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК: ЭФФЕКТНЫЙ ИЛИ ЭФФЕКТИВНЫЙ?

Аннотация: в статье рассматривается вопрос определения понятия «урок» с позиции эффекта, который может быть от него получен. В связи с установленными образовательными стандартами четкими требованиями к планируемым результатам освоения образовательных программ, возникло противоречие между наличием в современной школе уроков интересных для коротания времени, и уроков, нацеленных на достижение результата. Данный факт требует от современного учителя поиска альтернативы традиционной системе ведения урока, баланса между целевыми установками «интересный и «результативный». В статье раскрываются понятия «эффектного» и «эффективного» урока.

Ключевые слова: урок, современная школа, эффектность, эффективность, труд.

Современное образование – это огромный багаж опыта и инноваций. Поэтому современное образование в нашей стране крайне важный вопрос, обсуждение которого вызывает постоянные споры и общественные дискуссии. Это обусловлено тем, что общество не замирает в развитии, в нем постоянно происходят изменения, обусловленные глобальным развитием мира. В связи с этими изменениями к системе образования предъявляются все новые и новые требования. Во главе этих требований

стоит желание и умение учиться, постигать что-то новое и применять это в профессиональной и повседневной жизни. Желание учиться должно воспитываться в ребенке с детства. Сегодня, как никогда, очевидно, что изменяются приоритеты и акценты в образовании, оно становится направленным на развитие личности, на формирование у обучающихся таких качеств и умений, которые помогут эффективно осваивать новые виды деятельности и, как следствие, быть успешным в жизни. Значит, актуален вопрос: «Что такое современный урок?»

В связи с этим зачастую возникает вопрос, что же включает в себя понятие «современный урок» сегодня? Какова его ключевая характеристика: эффектность или эффективность?

Обсуждая данный вопрос, мы помним главное: современный урок – это урок тщательно подготовленный и продуманный в соответствии с намеченными целями и имеющимися возможностями. Это ни в коем случае не 45-минутный отрезок времени, а заданный объем работы. Провести урок – значит выполнить объем работы, а не заняться развлечением детей. Таким образом, основа любого урока – труд.

Без труда нет результата. Если урок яркий, наполнен большим объемом информации, использованием разнообразных средств обучения, красочными картинками и фрагментами театральных действий – он привлекает и удерживает внимание, но не стимулирует осознанную деятельность по приобретению знаний. Такие уроки не оставляют результата, а только краткий эффект интересного события. Более уместно подобную организацию деятельности с детьми называть «мероприятиями». В части уроков сегодня отразились отрицательные тенденции прошлых времен – привычка подменять работу видимостью активной деятельности.

Современный урок – эффективный урок, без смещения акцентов из глубинной сути на внешний антураж. Эффективный урок – урок, дающий результат. Продуктивный, напряженный урок обычно не отличается сменой ярких картинок. Ключевая его характеристика – работа. Работа хорошо организованная, четко спланированная и искусно направляемая учителем. Время урока – расписано по минутам. Интенсивность и плотность со сменой видов деятельности являются стержневой основой урока. Эффективный результат организации такой деятельности – рост продуктивности познавательного труда. А благодаря искусству и небезразличию современного учителя, урок становится качественно организованной совместной продуктивной деятельностью: с применением мотивационно-целевых элементов, межпредметного и междисциплинарного подходов, а также приемов работы, стимулирующих познавательный интерес и радость познания учащихся.

Таким образом, понятия «эффектный» и «эффективный» урок имеют противоположные значения. Практика изучения учебной деятельности в школе показывает, что имеются отдельные уроки с высокой эффективностью – но это далеко не все уроки, и не у каждого учителя. Четкое понимание данного явления поможет учителю самому научиться эффективной коллективной работе, что в конечном результате обеспечит реализацию задач, стоящих перед современной школой.

Список литературы

1. Гузанова С.В. Урок в современной школе / С.В. Гузанова // Молодой ученый. – 2017. – №38(172). – С. 99–101 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/172/45688/> (дата обращения: 18.05.2025). EDN ZGWPOR
2. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. Книга для учителя / И.П. Подласый. – М.: Народное образование, 2003.
3. Как повысить эффективность урока в современной школе // CyberLeninka [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-povysit-effektivnost-uroka-v-sovremennoy-shkole/viewer> (дата обращения: 21.12.2025).

Щекутеева Анжелика Дмитриевна
старший воспитатель

Черевань Наталия Владимировна
воспитатель
АНО СОШ «Академическая гимназия»
г. Москва

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по эстетическому воспитанию обучающихся. Отмечается, что главная цель эстетического воспитания заключается не в подготовке узких специалистов в области искусства, а в воспитании целостной, творческой, эмоционально богатой и чувствительной личности. Такая личность способна к эмпатии и пониманию другого через призму культуры и искусства. Она умеет критически воспринимать массовую культуру и медиапространство, а также активно самовыражаться и проявлять творческую активность в любой сфере деятельности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическая культура, эстетические чувства, эстетические знания, эстетическое восприятие, эстетическая деятельность, искусство, обучающиеся.

Эстетическое воспитание представляет собой целенаправленный и систематический процесс, который направлен на формирование и развитие у человека способности воспринимать, ценить, анализировать и создавать прекрасное во всех его проявлениях. Это включает в себя искусство, природу, человеческие отношения, труд и повседневную жизнь.

По мнению О.А. Горбуновой [1], в современных образовательных системах эстетическое воспитание не рассматривается как дополнительный или факультативный элемент, а становится неотъемлемой частью гармоничного развития личности. Оно напрямую связано с нравственным, интеллектуальным и эмоциональным становлением индивидуума.

А.И. Моисеенко [3] пишет, что основой эстетического воспитания является развитие эстетического сознания, которое охватывает несколько ключевых компонентов. Перечислим их ниже.

Во-первых, это эстетическое восприятие, которое подразумевает умение видеть и чувствовать красоту, а также выделять эстетические свойства в окружающем мире. Это может быть гармония, ритм, форма, цвет или звук. Эстетическое восприятие позволяет человеку не просто наблюдать за миром, но и глубже понимать его, находя в нем эстетические ценности.

Во-вторых, важным аспектом являются эстетические чувства и эмоции. Это способность к эмоциональному отклику на прекрасное и безобразное, а также переживание различных чувств, таких как восхищение, радость, светлая грусть или даже эстетический протест. Эти эмоции обогащают внутренний мир человека и делают его более чувствительным к окружающему.

Третьим компонентом является эстетический вкус, который формируется на основе знаний и опыта. Это способность к дифференцированной оценке эстетических явлений, различению подлинного искусства от китча, а также красоты от внешней эффектности. Эстетический вкус позволяет человеку не только наслаждаться искусством, но и критически его оценивать, что является важным навыком в современной культуре.

Четвертым аспектом являются эстетические идеалы и потребности. Это стремление к красоте как к внутренней потребности, желание создать прекрасное в своей жизни, труде и поведении. Эстетические идеалы вдохновляют человека на творчество и самовыражение, побуждая его к поиску гармонии и красоты в каждом аспекте жизни.

Наконец, эстетические суждения и критическое мышление составляют пятый компонент эстетического воспитания. Это умение анализировать произведения искусства или явления жизни, аргументированно выражать свое мнение и понимать контекст и авторский замысел. Критическое мышление позволяет человеку не только воспринимать, но и осмысливать информацию, что особенно важно в условиях современного информационного общества.

Главная цель эстетического воспитания заключается не в подготовке узких специалистов в области искусства, а в воспитании целостной, творческой, эмоционально богатой и чувствительной личности. Такая личность способна к эмпатии и пониманию другого через призму культуры и искусства. Она умеет критически воспринимать массовую культуру и медиапространство, а также активно самовыражаться и проявлять творческую активность в любой сфере деятельности.

Кроме того, эстетическое воспитание способствует преобразованию окружающей среды по законам гармонии и целесообразности. Оно помогает формировать осмысленную жизненную позицию, где красота неотделима от добра и правды. Это важный аспект, который подчеркивает, что эстетическое воспитание не только развивает личность, но и формирует ее моральные и этические ориентиры.

Эстетическое воспитание носит междисциплинарный характер и реализуется через синтез учебной и внеучебной деятельности. Это означает, что эстетическое воспитание может происходить не только

в рамках традиционных уроков, но и через различные формы внеучебной работы, такие как художественные выставки, театральные постановки, музыкальные концерты и другие культурные мероприятия.

Таким образом, эстетическое воспитание охватывает широкий спектр аспектов, от восприятия и эмоций до критического мышления и самовыражения. Оно помогает формировать гармоничную и целостную личность, способную воспринимать и создавать красоту в своем окружении.

Важно отметить, что эстетическое воспитание не ограничивается только художественными дисциплинами, но пронизывает все сферы жизни, включая науку, технологии и социальные отношения. В итоге, эстетическое воспитание является важным инструментом для формирования не только культурной, но и социальной идентичности личности. Оно способствует развитию креативности, открытости к новому опыту и умению видеть прекрасное в обыденной жизни. Эстетическое воспитание становится тем мостом, который соединяет человека с окружающим миром, помогая ему находить смысл и гармонию в жизни.

Современная практика эстетического воспитания сталкивается с комплексом взаимосвязанных трудностей, которые носят как объективный, так и субъективный характер.

Т.Б. Кузёма [2] отмечает, что ключевая проблема – глубинное противоречие между медленным, вдумчивым процессом формирования вкуса и быстрым, клиповым ритмом цифровой эпохи. Восприятие учащихся часто фрагментировано, перегружено яркими, но поверхностными визуальными стимулами из социальных сетей, рекламы и массовой культуры, что создаёт «иммунитет» к тонкому, требующему эмоциональной и интеллектуальной работы искусству. Нехватка живого, непосредственного опыта созерцания подлинных произведений (картин, скульптур, спектаклей) подменяется их цифровыми, обеднёнными репродукциями.

На институциональном уровне эстетическое воспитание зачастую страдает от вторичного статуса в системе, ориентированной на академические результаты и подготовку к стандартизированным экзаменам. Это приводит к дефициту учебного времени, формализации подходов (когда посещение музея превращается в обязательную «галочку»), а также к нехватке квалифицированных педагогов, способных быть не трансляторами знаний, а вдохновенными проводниками в мир прекрасного.

Сложность представляет и огромный разброс культурного бэкграунда и эстетического опыта учащихся внутри одного класса, что затрудняет поиск общего языка и точек соприкосновения. Это требует от педагога филигранной работы по созданию инклюзивной творческой среды, где разнообразие становится не препятствием, а ресурсом. Одним из ключевых инструментов здесь выступает визуальный язык, способный транслировать идеи, минуя барьеры вербальной коммуникации. Целесообразно включать в программу универсальные темы и архетипы – такие как природа, дом, память, путь, которые находят отклик в любой культуре. Важно проектировать занятия так, чтобы они содержали возможность личной интерпретации и опоры на собственный опыт каждого студента. Сильной практикой является совместная работа над проектами, где вклад каждого становится частью общего целого. Одновременно необходимо структурировать дискуссии, мягко направляя учащихся к открытию эстетических параллелей в, казалось бы, несхожих традициях. Крайне полезно привлекать самих учащихся в качестве «экспертов» по их культурному контексту, превращая класс в живую энциклопедию мирового искусства.

Наконец, существует внутреннее сопротивление, связанное с особенностями подросткового возраста: страхом показаться сентиментальным, желанием соответствовать групповым нормам, которые могут отвергать «высокое» как немодное, или просто отсутствием навыков рефлексии и выражения своих чувств. Преодоление этих трудностей требует не отдельных мероприятий, а переосмысления всего образовательного климата, интеграции эстетического компонента в ткань каждого предмета и смещения акцента с информирования на проживание, диалог и личное творческое высказывание.

Список литературы

1. Горбунова О.А. Сущность эстетического воспитания младших школьников / О.А. Горбунова, А.В. Анисимов // МНКО. – 2017. – №4 (65).
2. Кузёма Т.Б. О вопросе формирования эстетического воспитания школьников / Т.Б. Кузёма // E-Scio. – 2021. – №3 (54).
3. Моисеенко А.И. Формирование эстетических вкусов школьников как педагогическая проблема / А.И. Моисеенко // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – №3 (16).

Юсупова Лейля Винеровна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Ситдикова Гульназ Ринатовна
канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена вопросу разработки и реализации программы внеурочной деятельности для личностного развития младших школьников через национальные праздники. Теоретически обоснован потенциал праздников как средства, комплексно влияющего на эмоции, ценности и знания ребёнка. Практически разработана и реализована программа «Путешествие к себе и своей Родине». Эксперимент в 4-х классах выявил значительную положительную динамику: рост адекватной самооценки (с 61% до 89%), активной нравственной позиции (с 43% до 93%) и системных знаний о Родине (с 14% до 86%). Результаты подтверждают эффективность системного использования праздников в воспитательной работе. Программа рекомендована для начальной школы.

Ключевые слова: национальные праздники, личностное развитие, младшие школьники, внеурочная деятельность, гражданская идентичность, программа.

Современная начальная школа сталкивается с необходимостью поиска эффективных средств, обеспечивающих не только образовательные, но и воспитательные результаты, направленные на гармоничное личностное развитие ребёнка. В этом контексте интерес представляет воспитательный потенциал национальных праздников, которые, являясь концентрированным выражением культурно-исторического опыта, способны формировать ценностные ориентации, чувство принадлежности и систему знаний о своей стране и малой родине. Однако их использование часто носит эпизодический и событийный характер, что не позволяет в полной мере реализовать их развивающие возможности. Целью данного исследования стала разработка и реализация системной программы внеурочной деятельности, где национальные праздники выступают в качестве её стержневого, системообразующего элемента, обеспечивающего комплексное воздействие на личность младшего школьника.

Теоретические основы использования национальных праздников в развитии личности. Личностное развитие в младшем школьном возрасте представляет собой сложный процесс качественных изменений, затрагивающий несколько взаимосвязанных компонентов. Эмоционально-оценочный компонент включает формирование самоотношения и адекватной самооценки. Эти аспекты личностного становления могут быть глубоко взаимосвязаны с нравственным потенциалом воспитания [6]. Ценностно-поведенческий компонент связан с усвоением нравственных норм и готовностью действовать в соответствии с ними. Когнитивный компонент гражданской идентичности основан на системе знаний о своей стране, её истории, символах и культурных традициях [1].

Национальные праздники (государственные, историко-патриотические, народные) обладают уникальной способностью синхронно влиять на все эти сферы. Они представляют собой не просто календарные даты, а педагогически насыщенные события, сочетающие в себе информационное содержание, ценностный посыл, мощное эмоциональное воздействие и необходимость деятельностного включения [4].

В условиях поликультурного региона, такого как Республика Татарстан, включение в программу национальных праздников (Сабантуй, Науруз, День Республики) приобретает особое значение, способствуя формированию уважения к культурному разнообразию и становлению многоуровневой идентичности, от осознания себя жителем Татарстана до гражданина России [2]. Таким образом, праздник, грамотно встроенный в образовательный процесс, перестаёт быть развлекательным мероприятием и превращается в комплексное средство развития [5].

Программа «Путешествие к себе и своей Родине»: структура, содержание и результаты реализации. Для проверки гипотезы о эффективности системного подхода была разработана и реализована программа внеурочной деятельности «Путешествие к себе и своей Родине». Программа рассчитана на 16 занятий, объединённых в четыре тематических модуля: 1) «Я и мои ценности» (сплочение, рефлексия самооценки и нравственных норм); 2) «Символы и история большой Родины» (изучение государственной символики и основных российских праздников); 3) «Богатство Татарстана» (знакомство с культурой и праздниками республики); 4) «Мы – создатели праздника» (итоговый проект по организации собственного праздничного события). Методологическую основу составили интерактивные и деятельностные методы: проектная и исследовательская работа, ситуационно-ролевые игры, творческие мастерские, квесты, дискуссии. Эта программа служит эффективным средством патриотического воспитания молодежи, опирающимся на богатое историческое наследие [7].

Реализация программы проводилась на базе 4 «Б» класса (экспериментальная группа), в то время как 4 «А» класс выступил в качестве контрольной группы. На констатирующем этапе в экспериментальном классе были выявлены проблемные зоны: 25% учащихся с заниженной самооценкой, 57% с неустойчивой или пассивной нравственной позицией и 72% с низким уровнем знаний о Родине.

Итоговая диагностика после реализации программы показала выраженную положительную динамику именно в экспериментальном классе, результаты предоставим в сводной таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	Диагностическая методика	Уровень / Группа	Констатирующий этап (до программы)		Контрольный этап (после программы)	
			4 «А» (%)	4 «Б» (%)	4 «А» (%)	4 «Б» (%)
1.	«Лесенка» (В.Г. Щур)	Низкий	18%	25%	11%	7%
		Средний	64%	61%	85%	89%
		Высокий	18%	14%	4%	4%
2.	«Как поступить?»	I. Неустойчивое	18%	25%	0%	0%
		II. Пассивное	32%	32%	14%	7%
		III. Активное (с компром.)	29%	25%	47%	57%
		IV. Активно-устойчивое	21%	18%	39%	36%
		Сумма активных (III+IV)	50%	43%	86%	93%
3.	Анкета «С чего начинается Родина?» (В.М. Хлыстова)	Низкий	68%	72%	68%	0%
		Средний	21%	14%	21%	14%
		Высокий	17%	14%	17%	86%

По методике «Лесенка» (В.Г. Щур) доля детей с адекватной самооценкой выросла с 61% до 89%, а с заниженной – снизилась с 25% до 7%.

По методике «Как поступить?» совокупный показатель активной и устойчивой нравственной позиции (готовность отстаивать правильный выбор) увеличился с 43% до 93%.

По анкете «С чего начинается Родина?» (В.М. Хлыстова) доля учащихся с высоким уровнем системных знаний возросла с 14% до 86%, при этом группа с низким уровнем была полностью ликвидирована (с 72% до 0%).

В контрольном классе изменения были минимальными и не носили системного характера, что подтверждает причинно-следственную связь между реализацией программы и достигнутыми результатами.

Проведённое исследование доказало, что развитие личности младшего школьника становится существенно более эффективным при условии системной интеграции национальных праздников в программу внеурочной деятельности. Предложенная модель, где праздник выступает не как изолированное событие, а как смысловой и организационный стержень цикла занятий, обеспечивает комплексное воздействие на ключевые сферы личности. Программа «Путешествие к себе и своей Родине» показала свою практическую эффективность в формировании адекватной самооценки, активной гражданской позиции и глубоких знаний о культурном наследии России и Татарстана, что соответствует требованиям ФГОС НОО в части достижения личностных и метапредметных результатов. Данный опыт может быть успешно тиражирован в практику работы начальной школы.

Список литературы

1. Цветкова Г.В. Анализ воспитательного потенциала календаря государственных праздников РФ для начальной школы / Г.В. Цветкова // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – №6. – С. 102–112.
2. Коротких О.В. Потенциал национальных праздников в развитии толерантности младших школьников в полиэтнической среде / О.В. Коротких // Современное образование. – 2020. – №3. – С. 55–63.
3. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2020. – 223 с.
4. Особенности изучения родного языка в современном языковом пространстве / Р.Я. Абдрахманова, Э.И. Минуллина, Е.В. Крепкогорская, Г.Р. Ситдикова // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы X международной научно-практической конференции (Казань, 26 мая 2023 года). – Казань: Казанский государственный институт культуры, 2023. – С. 317–321. – EDN LYYJNW.
5. О важности преподавания культуры стран изучаемого языка как неотъемлемой части обучения иностранному языку / Г.Р. Ситдикова, Е.Е. Новгородова, Э.И. Минуллина [и др.] // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 3 мая 2023 года). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 221–223. – EDN FGEGLW.
6. Нравственный потенциал религиозного воспитания: монография / О.Д. Агапов, А.В. Скоробогатов, Е.Л. Яковлева [и др.]; Институт экономики, управления и права. – Казань: Познание, 2012. – 148 с. – ISBN 978-5-8399-0398-2. – EDN VMZJMZ.
7. Ханмурзина Р.Р. Цифровой проект «Книга памяти» как средство патриотического воспитания молодежи: историческое наследие Великой Победы / Р.Р. Ханмурзина, А.А. Хайруллина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – №3. – С. 216–223. – EDN OYNBKM.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СРЕДНЕМ ПО

Вербицкая Ксения Александровна

соискатель, преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: изучению понятия социальной компетентности посвящено немало исследований, данная проблематика не перестает быть актуальной и сегодня, поскольку общество динамично, происходят постоянные изменения в социокультурной среде. Целью данного исследования является выявление сущности, структуры и содержания социальной компетентности в контексте подготовки будущих педагогов дополнительного образования детей. Представлен анализ понятия «социальная компетентность» в области педагогики. Изученные формулировки понятия сформированы в условные группы. Вычленены структурные компоненты явления социальной компетентности педагога дополнительного образования.

Социальная компетентность педагога дополнительного образования представляет собой совокупность личностных, профессиональных качеств, ценностных ориентаций специалиста, проявляющихся в деятельности, во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса; особенностью социальной компетентности педагога является не только владение вышеизложенными качествами, но и навыки формирования социальной компетентности у своих обучающихся.

Ключевые слова: социальная компетентность, среднее профессиональное образование, педагог дополнительного образования, профессиональные компетенции.

Изучению социальной компетентности посвящено множество научных трудов в России и за рубежом. Впервые данный термин употребил Р. Уайт в начале второй половины XX века. Ученый емко определил ее как эффективное взаимодействие личности и окружающей ее среды. На протяжении десятилетий ученые изучают данное качество личности, рассматривая его с различных точек зрения, в результате чего формулировки понятия меняются в зависимости от предмета исследования авторов [1].

Современные научные труды в области педагогики, психологии, социологии, социальной работы включают в себя контент-анализ понятия «социальная компетентность», исторические обзоры отечественных и зарубежных авторов по данной тематике; рассматривают понятие как необходимое и значимое качество личности подростков (старшеклассников), социальных работников, юристов, студентов вузов и сузов. Учеными также рассмотрено понятие с точки зрения его структуры.

Несмотря на то, что изучению понятия социальной компетентности посвящено немало исследований, данная проблематика не перестает быть актуальной и сегодня, поскольку общество динамично, происходят постоянные изменения в социокультурной среде. И данное изначально определение понятию не утратило свой смысл, но постоянно трансформируется, дополняется, утончается и может приобретать более широкий или, напротив, узкий характер. Также следует отметить, что не только сами формулировки претерпевают изменения, то содержание понятий, которые составляют суть термина, что обусловлено ускоряющейся социальной динамикой.

Целью данного исследования является выявление сущности, структуры и содержания социальной компетентности в контексте подготовки будущих педагогов дополнительного образования детей.

Задачи:

- осуществить теоретический анализ понятия в отечественных источниках;
- представить структуру понятия;
- осуществить анализ федерального государственного образовательного стандарта специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования (среднего профессионального образования) на предмет отражения в документе требований к наличию у специалиста социальной компетентности;
- дать определение понятию «социальная компетентность» в контексте подготовки педагогов дополнительного образования;
- описать составляющие компоненты социальной компетентности.

Материалом для исследования послужили современные отечественные труды по педагогике, стандарт среднего профессионального образования. Методы исследования включают в себя анализ

научной литературы, федерального государственного образовательного стандарта, обобщение и интерпретацию полученных данных.

В рамках данного исследования мы изучили работы, посвященные сущности социальной компетентности. Был изучен ряд трудов, выделен перечень определений, представляющих интерес для нашего исследования. Рассмотрим их ниже.

Мы условно разделили выбранные нами определения понятия социальной компетентности на группы. В первую группу мы выделили общие формулировки. Так, Егоров Д.Е. говорит о социальной компетентности как о личностном качестве, позволяющем успешно социализироваться в обществе. Это определение понятия в наиболее широком смысле. В свою очередь, Леднева И.В. предлагает лаконичное определение, рассматривая зуны, модели поведения в социальной сфере. Захарова И.Г. также фокусирует внимание на зунах, организационных навыках, а также выделяет ценностные ориентации как важную составляющую. Отметим определение, данное Учуровой С.А. Автор пишет об отражении в социальной компетентности достижений личности, а именно степень эффективности выстраиваемых взаимоотношений с социумом в соответствии с нормами, конкретной ситуацией. Таким образом, акцент автор делает на коммуникативную и поведенческую составляющие [1, с. 35].

Ко второй условной группе отнесем формулировки понятия с точки зрения профессиональной деятельности. Так, Редников А.Н. в своем исследовании формирования социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы в дополнительном профессиональном образовании отмечает, что существует соотношение профессионализма «с различными аспектами зрелости специалиста». А.К. Маркова и ряд других ученых (А.А. Бодалев, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Г.В. Мухаметзянова, Е.Ю. Пряхникова, В.А. Сластенин и др.) выделяют четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную, которые рассматриваются психолого-педагогической наукой в контексте профессионализации личности. Независимо от научных подходов, социальная компетентность обозначается учеными как наиболее значимая [17].

Краснокутская С.Н., изучая формирование социальной компетентности студентов вуза, выделила два подхода, «в рамках одного из которых данное понятие характеризуется с одним из видов компетентности профессиональной и представляет собой личностно-деятельностное новообразование, а с точки зрения другого подхода – профессиональная компетентность входит в понятие социальной компетентности, являясь объектом социально направленного профессионального обучения» [18].

Белицкий Э.И. обратил внимание на то, что социальная компетентность является стороной профессиональной деятельности личности и должна соответствовать специфике его труда. Безусловно, контекст содержания исследуемого качества преломляется через призму квалификационных требований, стандартов. Педагогические специальности особенно нуждаются в детальном изучении формирования социальной компетентности у будущих педагогов. Колобова О.В., в свою очередь, определяет социальную компетентность как готовность специалиста к профессиональной деятельности на основе профессиональных зунов. На наш взгляд, данная характеристика соответствует и понятию «профессиональная компетентность». Рачева С.С. конкретизировала понятие, обозначив такие аспекты, как: зуны, ценностные ориентации, личностные качества и способности, способность к самоопределению в важных для человека сферах жизни (то есть и в профессиональной деятельности).

Коблянская Е.В. вводит в содержание понятие лидерство как значимую часть. Однако, на наш взгляд, лидерские качества не являются обязательными критериями наличия социальной компетентности. Субъективные лидерские задатки и способности, стремление личности к лидерству не равно успешная социализация и социальная компетентность, так же, как и компетентный человек, успешный специалист не всегда является лидером. В то же время автор говорит об ответственности, что является значимым критерием. В любой профессии «человек-человек» социальная ответственность является исключительно важным показателем [5, с.56–60].

Третья группа позволяет выделить в формулировках структуру понятия, его составляющие. Одним из таких определений можно назвать формулировку Никитиной С.В. Автор делает акцент на ответственности как составляющей социальной компетентности, включая в определение понятия организационно-деятельностный, коммуникативный компоненты, возможность успешной социализации. Беляева Т.Б. в своих работах пишет, что социальная компетентность выражается в общении, деятельности, поведении личности, охватывая когнитивную, эмоционально-ценностную и операционную подсистемы [3, с. 113].

В обзоре, представленном в статье Долининой И.Г. и Бороненковой Л.С., отмечено, что только 5% трудов изучают социальную компетентность с точки зрения характеристики профессиональной деятельности. Большая часть формулировок посвящена общим определениям, а незначительная часть – социальной компетентности студентов [4, с. 49–53]. Однако на данный момент ученые акцентируют внимание на подготовке кадров, профессиональном становлении специалистов, что также указывает на актуальность исследования.

Таким образом, на основе изученных формулировок понятия «социальная компетентность» выделим следующие компоненты:

- когнитивный компонент, включающий в себя набор знаний, умений и навыков в социальной сфере;

- организационно-деятельностный: организационные навыки, поведение личности, характер совершаемых операций;
- эмоционально-ценностный компонент, в который входят ценностные ориентации личности; ответственность можно отнести к ценностному отношению к совершаемой деятельности;
- коммуникативный компонент.

В научной литературе представлены варианты структуры понятия. Наиболее обобщенной, на наш взгляд, является следующая структура, состоящая из компонентов:

- мотивационно-целевого: к нему относят ценностные ориентации, мотивы деятельности, осознанность, ответственность, способность совершать анализ и коррекцию деятельности;
- когнитивного: теоретические и прикладные знания психологии, педагогики, этики;
- деятельностно-коммуникативного: в него включают не только коммуникативную сторону взаимодействия, но и организационную, а также способности личности эффективно устанавливать связи с другими людьми, распознавать информацию о настроении оппонента, бесконфликтно выстраивать общение;
- рефлексивного: способность объективно оценить свои возможности, деятельность, результаты труда или обучения, анализ мотивов, уровня развития навыков, саморазвития в целом; ценности личности также находят отражение в данном компоненте [2, с. 84–86].

Обратим внимание на исследования А.П. Ветошкина и С.З. Гончарова, которые первыми в России применили понятие социальной компетентности. Так, С.З. Гончаров подчеркивает, что данный вид компетентности связан с постоянным процессом перехода ценностей и знаний в волевые качества, а затем в практические действия и выделяет 4 компонента соответственно:

- 1) аксиологический: представляет собой совокупность ценностных ориентаций личности;
- 2) гносеологический: наличие знаний о социальных процессах и явлениях, социальной психологии и пр.
- 3) субъектный: на этом уровне происходит процесс волевых изменений, самоанализа, саморефлексии;
- 4) праксиологический: непосредственно процесс взаимодействия между личностью и другими людьми, а также в рамках социальных институтов [19].

Таким образом, социальная компетентность личности и специалиста, в частности, включает в себя: аксиологический (ценностные ориентации), гносеологический (знания), субъектный (рефлексия, воля, ответственность), праксиологический (организационный, коммуникативный, деятельностный, поведенческий компоненты). С этой точки зрения рассмотрим понятие социальной компетентности будущих специалистов в сфере образования – будущих педагогов дополнительного образования в среднем профессиональном образовании [7, с. 51–56].

Обратимся к тексту федерального государственного стандарта для специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования. Проведя анализ перечня из 36 компетенций, которые должны быть сформированы у будущих педагогов в системе среднего профессионального образования, мы выделили 3 пункта, отражающие социальную компетентность:

«ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде.

ПК 3.1. Планировать и организовывать взаимодействие с членами педагогического коллектива, профессионального сообщества, социальными партнерами для решения задач обучения и воспитания. ПК 3.2. Планировать, организовывать и проводить различные формы работы с родителями (законными представителями) для решения задач обучения и воспитания» [20].

Как можно увидеть в тексте документа, будущий педагог должен уметь взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса: учащимися, их родителями, коллегами, администрацией и социальными партнерами [12, с. 36]. Данный факт подтверждает актуальность исследования, необходимость которого прописана на уровне государственного заказа.

Однако здесь возникает противоречие между необходимостью подготовки будущего педагога дополнительного образования к формированию социальной компетентности у обучающихся и недостаточной разработкой методической базы подготовки на уровне государства [14, с. 344]. Таким образом, необходимо разработать, сформулировать определение социальной компетентности, структуру понятия в контексте данного исследования.

Итак, проведя теоретическое исследование понятия «социальная компетентность» в контексте подготовки педагогов дополнительного образования, мы пришли к выводу о необходимости формирования и развития этого качества у будущих педагогов, а также о недостаточной разработанности проблемы.

В этой связи, предложим трактовку понятия в контексте подготовки педагогов дополнительного образования. На наш взгляд, социальная компетентность педагога дополнительного образования – это совокупность личностных и профессиональных качеств специалиста, которая носит «двухсторонний» характер: наличие ценностей, знаний, практических умений и субъектных характеристик у самого педагога, с одной стороны, и знаний, умений и стремления в формировании и развитии этих качеств у обучающихся с другой.

Опираясь на результаты проведенных нами исследований, отметим, что в содержание социальной компетентности педагогов входит педагогическая деятельность, названная нами «актуализирующей». Актуализирующая педагогическая деятельность есть интегративное профессиональное качество. Суть ее в актуализации потенциала учащегося, диагностики, выявления и последующего раскрытия, развития социально значимых качеств личности, способностей, то есть перевод из латентного состояния в актуальное. Отметим, что данная деятельность исключает наличие манипуляций, которые напротив – блокируют развитие личности учащегося [16, с. 225].

Таким образом, социальная компетентность педагога дополнительного образования представляет собой совокупность личностных, профессиональных качеств, ценностных ориентаций специалиста, проявляющихся в деятельности, во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса; особенностью социальной компетентности педагога является не только владение вышеизложенными качествами, но и навыки формирования социальной компетентности у своих обучающихся.

Список литературы

1. Красношлыкова О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория / О.Г. Красношлыкова, О.Г. Кошечкина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №3 (35) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsialnaya-kompetentsiya-kak-nauchnaya-kategoriya> (дата обращения: 03.12.2025).
2. Галушко О.В. Понятие «социальная компетентность» как научная категория / О.В. Галушко // Психология: новые горизонты: электронный сборник трудов II студенческого форума III международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2024. – С. 56–60. – EDN: KODHED
3. Абенова И.А. Характеристика понятия «социальная компетентность» / И.А. Абенова // Вестник науки и образования. – 2021. – №10–1 (113) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-ponyatiya-sotsialnaya-kompetentnost> (дата обращения: 03.12.2025).
4. Долиннина И.Г. Социальная ответственность как смысл и цель профессионального образования / И.Г. Долиннина // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы материалы XIV Международной научно-практической конференции / Российский университет дружбы народов. – М., 2021. – С. 49–53. – EDN: KZBMJL
5. Галушко О.В. Структурные компоненты социальной компетентности старшеклассников / О.В. Галушко, Е.В. Безносюк // Образование в новых регионах Российской Федерации: реалии и перспективы: материалы первой региональной научно-практической конференции. – Симферополь, 2024. – С. 81–86. – EDN: GNUPHG
6. Братцева О.А. Социальная компетентность как необходимое условие в профессиональной деятельности будущих социальных работников / О.А. Братцева, Е.Н. Закирова, М.Н. Соловьева // Теория и практика социальной работы в современном социуме: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Липецк, 2024. – С. 13–17. – EDN: DYWKWE
7. Редников А.Н. Духовно-нравственное воспитание личности сотрудника уголовно-исполнительной системы / А.Н. Редников // Духовно-нравственное воспитание личности в пенитенциарной системе: педагогические и социально-психологические аспекты. – Владимир, 2024. – С. 51–56. – EDN: ERIIDG
8. Формирование социальной компетентности у будущих педагогов в процессе волонтерской деятельности / М.Е. Чуйкова, Н.А. Шагаева, М.В. Кикеева, Д.А. Яковлева // Педагогический журнал. 2024. – Т. 14. №1–1. – С. 82–89. – EDN: OWVIUP. – DOI: 10.34670/AR.2024.91.16.041
9. Великанова С.С. Развитие навыков социального взаимодействия студентов педагогических специальностей в учебно-воспитательной среде высшего учебного заведения / С.С. Великанова, Т.Е. Абрамзон, С.В. Рудакова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024. – №19. – С. 15–21. – EDN: DKLQUS DOI: 10.24412/2712-827X-2024-19-15-21
10. Моисеева А.Н. Педагогические возможности дополнительного образования в формировании социальной компетентности подростка / А.Н. Моисеева // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования: сборник статей по результатам X Международной научно-практической конференции. – Оренбург, 2023. – С. 105–109. – EDN: GSFUBN
11. Луфов Т.М. Проектирование воспитательного процесса в условиях электронной информационно-образовательной среды для развития профессиональных знаний и компетентности будущих учителей / Т.М. Луфов // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VIII Международной научной конференции. – Красноярск, 2024. – С. 88–91. – EDN: AMGAYZ
12. Мизюрова Э.Ю. Развитие социальной компетентности будущего инженера аграрного сектора / Э.Ю. Мизюрова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2024. – Т. 12. №1. – С. 34–38. – EDN: LNXHNW. – DOI: 10.12737/1998-1740-2024-12-1-34-38.
13. Баглиева А.З. Воспитательная работа вуза и формирование социальной компетентности студентов / А.З. Баглиева, З.С. Закарьева // Этносоциум и межнациональная культура. – 2024. – № 7 (193). – С. 36–42. – EDN: IPTFMV
14. Ромаева Н.Б. Педагогические условия развития социальной компетентности студентов среднего профессионального образования / Н.Б. Ромаева, С.В. Кузьмина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №2 (105). – С. 344–347. – EDN: UCKFTK. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-344-347.
15. Братцева О.А. Сформированность социальной компетентности будущих специалистов по социальной работе: актуальное состояние и профессиональная значимость / О.А. Братцева, Е.Н. Закирова, М.Н. Соловьева // Международный журнал экспериментального образования. – 2024. – №2. – С. 11–15. EDN: CKPZBN. – DOI: 10.17513/mjeo.12174.
16. Вербицкая К.А. Исследование признаков манипуляции в сфере образования / К.А. Вербицкая // КАИТ. – 2022. – №2 (43). – С. 225–230. – EDN: RDZKCR. DOI: 10.24923/2222-243X.2022-43.40.
17. Редников А.Н. Формирование социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы в дополнительном профессиональном образовании: 13.00.08: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Андрей Николаевич Редников. – Киров, 2021. – 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-sotrudnikov-ugolovno-ispolnitelnoi-sistemy-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 03.12.2025). – EDN WGGFCW

18. Краснокутская С.Н. Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов / С.Н. Краснокутская // Сборник научных трудов северо-кавказского государственного технического университета. Серия: гуманитарные науки. – 2005. – №1. – С. 77–79. – EDN: GAKGQW.

19. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – №2 (26). – С. 3–18 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-lichnosti-suschnost-struktura-kriterii-i-znachenie> (дата обращения: 03.12.2025). – EDN PJUPXH

20. Приказ Минпросвещения России от 14.11.2023 №3855 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 15.12.2023 №76427).

Коростелева Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент

Осипова Наталия Владимировна

магистрант

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет потребительской кооперации»
г. Новосибирск, Новосибирская область

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в работе рассматривается специфика образовательного процесса в системе среднего профессионального образования. Авторами делается вывод о том, что образовательный процесс в системе среднего профессионального образования представляет собой уникальный синтез педагогической, профессиональной и социальной деятельности, направленной на формирование конкурентоспособного специалиста, готового к жизни и труду в условиях неопределённости и постоянных изменений. Его особенности обусловлены не только внутренней логикой профессионального обучения, но и внешними социально-экономическими факторами, включая запросы рынка труда, технологические тренды и государственную политику в области образования и занятости.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, образовательная организация, образовательный процесс, компетенция.

Образовательный процесс в системе среднего профессионального образования (СПО) представляет собой сложную, многоуровневую и динамичную педагогическую систему, функционирующую на стыке общего, профессионального и непрерывного образования. В условиях трансформации глобальной экономики, ускоренной цифровизации производственных процессов и растущих требований к качеству человеческого капитала, СПО приобретает стратегическое значение как ключевой сегмент национальной образовательной и кадровой политики. В отличие от других уровней образования, СПО характеризуется уникальной интегративной природой: оно одновременно обеспечивает социализацию личности, формирование общекультурного фундамента и целенаправленную подготовку квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, способных эффективно функционировать в реальных условиях профессиональной деятельности. Именно эта двойственность – сочетание общеобразовательной и узкопрофессиональной функций – определяет специфику структуры, содержания, методологии и организационных форм образовательного процесса в учреждениях СПО.

Современная парадигма среднего профессионального образования опирается на компетентностный подход, закреплённый в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС СПО). Согласно данному подходу, центральной единицей образовательного результата выступает не сумма усвоенных знаний, а совокупность сформированных компетенций – интегральных характеристик личности, включающих знания, умения, практический опыт и мотивационно-ценностные установки, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Компетенции в СПО подразделяются на профессиональные и общие. Профессиональные компетенции отражают готовность к выполнению конкретных трудовых функций, зафиксированных в профессиональных стандартах и квалификационных справочниках, тогда как общие компетенции охватывают универсальные умения, такие как организация собственной деятельности, принятие решений в стандартных и нестандартных ситуациях, работа в коллективе, использование информационно-коммуникационных технологий, способность к самообразованию и профессиональному росту. Такая структура образовательных результатов обеспечивает не только узкопрофильную подготовку, но и профессиональную мобильность, адаптивность и устойчивость к изменениям внешней среды.

Методологической основой образовательного процесса в СПО выступает деятельностный подход, в рамках которого обучение конструируется как моделирование реальных профессиональных ситуаций. Это предполагает смещение акцента с репродуктивных форм передачи знаний на активные и интерактивные методы, способствующие развитию критического мышления, самостоятельности и инициативности обучающихся. Важную роль играют также личностно-ориентированный подход,

учитывающий индивидуальные особенности, интересы и образовательные траектории студентов, и интегративный подход, обеспечивающий междисциплинарную связь между общепрофессиональными, специальными и общеобразовательными дисциплинами.

Образовательный процесс в СПО реализуется через образовательные программы, которые разрабатываются на основе ФГОС и включают два уровня подготовки: программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих (ППКРС) – на базе основного общего образования (9 классов), срок обучения 2 года 10 месяцев – 3 года 10 месяцев; программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) – на базе основного или среднего общего образования, срок обучения от 1 лет 10 месяцев до 2 лет 10 месяцев. Структура образовательной программы включает обязательную часть (не менее 70% от общего объёма) и часть, формируемую обучающимися образовательных отношений (до 30%), что обеспечивает гибкость и адаптивность содержания к региональным и отраслевым потребностям. Программа состоит из следующих компонентов: учебные циклы (общий гуманитарный, социально-экономический, математический и естественнонаучный, общепрофессиональный); профессиональные модули (основной элемент структуры, объединяющий теорию и практику); практики (учебная и производственная); промежуточная и итоговая аттестация. Особое место в структуре занимают профессиональные модули, каждый из которых соответствует определённой трудовой функции или группе функций. Модуль включает: междисциплинарный курс (теоретическая база), учебную практику (освоение профессиональных действий в учебных условиях), производственную практику (выполнение реальных задач на предприятии). Такая модульная организация обеспечивает поэтапное наращивание профессиональной компетентности, от элементарных операций к комплексным профессиональным задачам.

Одной из наиболее ярко выраженных особенностей образовательного процесса в СПО является его высокая практико-ориентированность. Объём практики в учебных планах составляет от 30% до 50% и более от общей трудоёмкости программы. Практика подразделяется на учебную по профессиональным модулям, по профилю специальности направленную на формирование базовых профессиональных умений и производственную (по профессиональным модулям по профилю специальности, преддипломная), реализуемую на базе предприятий-партнёров и предполагающую выполнение реальных трудовых функций под руководством наставника [1].

В последние годы активно внедряется дуальная модель обучения, при которой обучающийся одновременно является студентом образовательной организации и работником предприятия. Эта модель, заимствованная из германской системы профессионального образования, позволяет максимально приблизить учебный процесс к реальным условиям труда, повысить мотивацию обучающихся и обеспечить гарантированное трудоустройство. В России дуальное обучение развивается в рамках пилотных проектов Минпросвещения и нацпроекта «Образование», а также через создание центров опережающей профессиональной подготовки и базовых колледжей при ведущих предприятиях.

Современный образовательный процесс в СПО невозможно представить без тесной интеграции с внешней средой, прежде всего с работодателями и профессиональными сообществами. Согласно требованиям ФГОС СПО, работодатели участвуют в разработке и актуализации образовательных программ, формировании содержания профессиональных модулей, проведении практик и итоговой аттестации и оценке качества подготовки выпускников.

Эта кооперация реализуется через советы по профессиям и специальностям, отраслевые ассоциации, социальные партнёрства и сетевые формы взаимодействия. Особенно значимым инструментом интеграции стал Чемпионат профессионального мастерства «Профессионалы», который способствует стандартизации профессиональных компетенций на основе международных лучших практик. Внедрение демонстрационных экзаменов по стандартам Чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы» в качестве формы итоговой аттестации позволяет объективно оценить уровень подготовки выпускника и повысить доверие работодателей к диплому СПО.

Контингент студентов СПО отличается значительной гетерогенностью, с одной стороны, это выпускники 9-х классов (15–16 лет), находящиеся в периоде активного личностного и профессионального самоопределения, с недостаточно сформированной учебной мотивацией и низким уровнем саморегуляции. С другой – взрослые обучающиеся, получающие вторую профессию или повышающие квалификацию, обладающие жизненным и профессиональным опытом, но нуждающиеся в гибких формах обучения. Эта дуальность требует от педагогов высокого уровня рефлексивной компетентности, умения выстраивать индивидуальные образовательные траектории, использовать дифференцированные подходы и современные педагогические технологии.

Важную роль играет наставничество – как со стороны преподавателей, так и со стороны представителей работодателей. Наставник выступает не только как передатчик профессиональных знаний, но и как социальный ориентир, способствующий формированию профессиональной идентичности и корпоративной культуры.

Цифровая трансформация оказывает глубокое влияние на структуру и содержание образовательного процесса в СПО. Активно внедряются электронные образовательные ресурсы и цифровые учебно-методические комплексы, симуляторы и виртуальные лаборатории, позволяющие моделировать опасные или дорогостоящие производственные процессы, дистанционные образовательные

технологии (ДОТ), обеспечивающие гибкость обучения и системы управления обучением (LMS), такие как Moodle, Sakai, «Сферум» и др., позволяющие отслеживать индивидуальные достижения и автоматизировать оценку. Особое значение приобретает развитие цифровых компетенций как части общих компетенций. Обучающиеся СПО должны не только владеть специализированным программным обеспечением, но и уметь безопасно и эффективно использовать цифровые инструменты для коммуникации, поиска информации, решения профессиональных задач и самообразования [2].

Система оценки в СПО трансформируется от традиционной репродуктивной модели к компетентностно-ориентированной. Основными формами контроля являются: текущая оценка – через выполнение практических заданий, проектов, кейсов; промежуточная аттестация – дифференцированные зачёты, экзамены, защита отчётов по практике; итоговая аттестация – защита выпускной квалификационной работы (ВКР) и/или демонстрационный экзамен.

Демонстрационный экзамен, проводимый в условиях, максимально приближённых к производственным, оценивается независимыми экспертами (часто – представителями работодателей) по единым критериям. Это обеспечивает прозрачность, объективность и сопоставимость результатов подготовки между различными образовательными организациями. Качество образования в СПО оценивается не только по внутренним показателям (успеваемость, результаты аттестации), но и по внешним индикаторам: уровень трудоустройства выпускников, соответствие квалификации требованиям работодателей, участие в профессиональных конкурсах (Чемпионат профессионального мастерства «Профессионалы», «Абилимпикс» и др.), удовлетворённость обучающихся и работодателей качеством подготовки.

Несмотря на значительные достижения в модернизации СПО, система сталкивается с рядом вызовов: несоответствие содержания образования темпам технологических изменений (особенно в ИТ, робототехнике, зелёной экономике); недостаточная подготовка преподавательского состава к работе в условиях цифровой трансформации; слабая мотивация части обучающихся, обусловленная социальными стереотипами о «второсортности» СПО; неравномерное развитие инфраструктуры в регионах. В ответ на эти вызовы реализуются стратегические инициативы: обновление ФГОС с акцентом на сквозные компетенции (цифровые, экологические, предпринимательские), развитие гибридных образовательных программ, сочетающих очное и онлайн-обучение, создание национальной системы квалификаций и независимой оценки квалификаций, усиление психолого-педагогического сопровождения обучающихся, продвижение дуального обучения и сетевых форм подготовки.

Таким образом образовательный процесс в системе среднего профессионального образования представляет собой уникальный синтез педагогической, профессиональной и социальной деятельности, направленной на формирование конкурентоспособного специалиста, готового к жизни и труду в условиях неопределённости и постоянных изменений. Его особенности обусловлены не только внутренней логикой профессионального обучения, но и внешними социально-экономическими факторами, включая запросы рынка труда, технологические тренды и государственную политику в области образования и занятости. Современная модель СПО всё больше приближается к парадигме обучения через действие, где знания, умения и ценности формируются в контексте решения реальных профессиональных задач. В перспективе дальнейшее развитие СПО будет связано с углублением интеграции с высшим образованием, расширением возможностей для непрерывного обучения (lifelong learning) и усилением роли СПО как драйвера регионального развития и технологического суверенитета страны.

Список литературы

1. Калкаманов М.С. Среднее профессиональное образование в контексте устойчивого инновационного развития: возможности и вызовы формирования инновационных экосистем / М.С. Калкаманов // Концепции и модели устойчивого инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции (Челябинск, 2 декабря 2024 года). – Уфа: Омега Сайнс, 2024. – С. 177–180. EDN GBAOQP
2. Среднее профессиональное образование в России: статистический обзор / Н.Б. Шугаль, В.И. Кузнецова, Л.Б. Кузьмичева [и др.]. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. – 72 с. DOI 10.17323/978-5-7598-2677-4. EDN ZMVZVT

Мурзаханов Марат Ахматович
магистрант

Научный руководитель
Ахметов Ленар Гимазетдинович
д-р пед. наук, профессор

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Аннотация: по мнению автора, успешная подготовка студентов в высших учебных заведениях, особенно в инженерных специальностях, немыслима без грамотной профессиональной ориентации и поддержки самоопределения. В условиях стремительных технологических изменений и постоянно меняющегося рынка труда студентам необходимо четко понимать свои склонности, компетенции и возможные траектории развития карьеры. Для будущих инженеров-педагогов эта задача приобретает особую значимость, ведь им предстоит не только глубоко изучить технические дисциплины, но и стать наставниками, способными формировать будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, инженерное образование, формирование самоопределения.

Самоопределение – это процесс, в ходе которого индивид осознает свои интересы, ценности и цели. Он включает в себя анализ собственных способностей и предпочтений, а также изучение возможных карьерных путей. Для студентов инженерного направления этот процесс может быть сложным, так как они часто сталкиваются с множеством различных профессий и специальностей. Инженеры могут работать в самых разнообразных областях, от проектирования и разработки до управления проектами и научных исследований. Это разнообразие может как вдохновлять, так и вводить в замешательство, особенно для студентов, которые не уверены в своих предпочтениях.

Профессиональная ориентация включает в себя не только понимание собственных интересов, но и знание рынка труда, требований к различным профессиям, а также путей достижения карьерных целей. Важно отметить, что процесс профессиональной ориентации не заканчивается в университете – он продолжается на протяжении всей карьеры специалиста. В этом контексте задача высших учебных заведений заключается в том, чтобы подготовить студентов к самостоятельному и осознанному выбору своего карьерного пути.

Согласно исследованиям, проведенным в области образовательной психологии, осознание собственных интересов и способностей напрямую влияет на успешность в учебе и будущей профессиональной деятельности. Студенты, которые проходят процесс профессиональной ориентации, имеют больше шансов выбрать карьеру, которая соответствует их интересам и способностям, что в свою очередь приводит к повышению их удовлетворенности работой и снижению уровня стресса.

Важным аспектом профессиональной ориентации является поддержка студентов со стороны преподавателей и учебных заведений. Преподаватели играют ключевую роль в процессе самоопределения, так как они могут предложить студентам необходимые инструменты и ресурсы для анализа своих интересов и выбора профессионального пути. Кроме того, они могут предоставлять студентам обратную связь и рекомендации, что способствует более глубокому пониманию собственных возможностей и ограничений.

Разработанная авторская методика направлена на решение вышеупомянутых проблем. Она включает в себя различные этапы, которые помогают студентам осознать свои интересы и способности, а также определить подходящие профессии в области инженерного образования. Методика сочетает в себе как диагностические инструменты, так и практические задания, что делает ее доступной и эффективной для студентов.

Первый этап методики – диагностика интересов и навыков. На этом этапе студенты проходят тесты и заполняют анкеты, которые помогают им понять, какие профессии могут быть наиболее подходящими. Использование тестов на определение интересов позволяет выявить, что именно привлекает студента в профессии, а анкеты самооценки дают возможность оценить свои навыки и способности. Этот этап является основой для дальнейших шагов в процессе профессиональной ориентации.

Второй этап включает групповые дискуссии, в ходе которых студенты могут делиться своими мыслями и переживаниями по поводу выбора профессии. Это создает поддерживающую атмосферу, которая помогает студентам открыто обсуждать свои страхи и сомнения. Групповая работа также способствует развитию критического мышления и позволяет студентам услышать различные точки зрения, что может помочь им в принятии более обоснованных решений.

Третий этап – индивидуальные консультации. На этом этапе каждый студент имеет возможность пообщаться с преподавателем, что позволяет глубже проработать индивидуальные вопросы и получить персонализированные рекомендации. Это важно для студентов, которые могут испытывать трудности в понимании своих интересов и возможностей. Индивидуальные консультации дают возможность преподавателям предоставить необходимую поддержку и направить студентов на правильный путь.

Четвертый этап включает практические задания, которые помогают студентам применить теорию на практике. Выполнение проектов, связанных с будущей профессией, помогает студентам понять, насколько они готовы к выбранной области. Практические задания также развивают навыки работы в команде и коммуникации, что является важным аспектом работы инженера.

Наконец, последний этап методики – форма контроля и обратная связь. Оценка эффективности методики является необходимым условием для ее дальнейшего развития. Разработка анкет и форм оценки позволяет собирать отзывы студентов и понимать, что именно работает, а что требует доработки. Это позволяет адаптировать методику под нужды студентов и улучшать ее с каждым годом.

Таким образом, авторская методика по самоопределению и профессиональной ориентации будущих инженеров-педагогов представляет собой комплексный подход, который охватывает все аспекты профессионального выбора. Она направлена на то, чтобы помочь студентам разобраться в своих интересах и способностях, а также дать им необходимые инструменты для успешного выбора карьеры.

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с. – EDN QXIENF
2. Мурзаханов М.А. Влияние методических и практических рекомендаций на самоопределение и профессиональную ориентацию инженеров-педагогов / М.А. Мурзаханов // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 145–146. EDN UPGRXQ
3. Сердюкова Е.Я. Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров-педагогов в сфере профессиональной ориентации / Е.Я. Сердюкова // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. – 2018. – №1 (9). – С. 55–58. – EDN UYPLQG
4. Серкова Е.И. Общая и профессиональная педагогика / Е.И. Серкова, В.Д. Симоненко. – М., 2006. – EDN RHUNHJ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Арджанова Николета Степановна
студентка

Шербакова Ирина Викторовна
соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский
университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АНЕСТЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПЕДИАТРИИ

Аннотация: в настоящее время активно изучаются и внедряются современные технологии в анестезиологическую помощь детям, такие как ультразвуковая навигация, целевой мониторинг, виртуальная реальность и фармакогенетика [1–5]. В статье рассматриваются ключевые барьеры и проблемы, связанные с их широким применением в клинической практике.

Ключевые слова: детская анестезиология, современные технологии, региональная анестезия, виртуальная реальность, фармакогенетика, доступность медицинской помощи.

Внедрение передовых технологий в анестезиологию детского возраста сталкивается с рядом существенных препятствий. Основными из них являются высокая стоимость оборудования и расходников, дефицит квалифицированных кадров и недостаточная доказательная база для применения ряда технологий в педиатрической практике.

Первым и, пожалуй, самым значительным барьером является финансовая составляющая. Ультразвуковые аппараты экспертного класса, мониторы глубины анестезии (BIS), роботизированные инфузионные системы и комплексы для виртуальной реальности (VR) требуют значительных капиталовложений. Это ограничивает их доступность в большинстве государственных медицинских учреждений, особенно в регионах [2].

Не менее важным препятствием является дефицит специалистов, обладающих необходимыми навыками для применения современных технологий. Проведение безопасной и эффективной ультразвуковой регионарной анестезии у детей младшего возраста требует длительной подготовки и практики. Недостаточная квалификация медицинского персонала приводит к снижению частоты использования этих методик, несмотря на их доказанную эффективность, или, напротив, увеличивает риск осложнений [4]. Аналогичная ситуация наблюдается и с интерпретацией результатов фармакогенетического тестирования, интеграция которых в клинические протоколы также требует высокой квалификации специалистов.

Третьим важным аспектом является недостаточная доказательная база для применения некоторых технологий в педиатрической практике. Например, эффективность VR в снижении предоперационной тревоги у детей школьного возраста подтверждена, однако данные о применении этой технологии у детей младше 5 лет остаются ограниченными и противоречивыми [5]. Также необходимы дальнейшие исследования для разработки оптимальных протоколов дозирования анестетиков с учетом генетических особенностей у новорожденных.

Внедрение передовых технологий также затруднено в учреждениях с низким годовым потоком плановых хирургических вмешательств у детей, ограниченным финансированием и отсутствием системы непрерывного медицинского образования для анестезиологов-реаниматологов [2].

По мнению экспертов, основными факторами, препятствующими внедрению новых технологий, являются статус учреждения (городская, районная или сельская больница), отсутствие целевых программ оснащения и низкая мотивация медицинского персонала из-за высокой текущей нагрузки [1; 3]. Напротив, наличие клинических баз медицинских вузов и участие в многоцентровых исследованиях способствуют более быстрому внедрению инноваций.

Несмотря на очевидные преимущества современных технологий, их повсеместное использование в детской анестезиологии сталкивается с существенными барьерами. Для их преодоления необходимы системные меры, включающие разработку и финансирование федеральных программ оснащения, создание аккредитованных симуляционных центров для отработки навыков и формирование четких клинических рекомендаций на основе доказательной базы. Кроме того, важно, чтобы студенты медицинских вузов не только изучали сами технологии, но и понимали существующие ограничения для их практического применения.

Список литературы

1. Анестезиологическая помощь детям: обеспечение безопасности и комфорта / Н.Д. Эшмамов, Ф.О. Джумаев, Р.Т. Очилов, Ю.М. Ахмедов // Центральноазиатский журнал междисциплинарных и управленческих исследований. – 2024. – Т. 1. №5. – С. 33–37.
2. Айзенберг В.Л. Стратегия обеспечения безопасности в детской анестезиологии: от концепции к практике / В.Л. Айзенберг, М.А. Марутаев, А.М. Овечкин // Российский вестник детской хирургии, анестезиологии и реаниматологии. – 2021. – Т. 11. №2. – С. 126–135.
3. Голосов К.А. Мультимодальный подход к послеоперационному обезболиванию у детей: современное состояние проблемы / К.А. Голосов, И.Е. Хатьков, М.М. Абакумов // Региональная анестезия и лечение острой боли. – 2020. – Т. 14. №3. – С. 195–205.
4. Иванов С.В. Ультразвуковая навигация в педиатрической регионарной анестезии: эффективность и безопасность / С.В. Иванов, В.В. Кузьменко, А.С. Уразовский // Анестезиология и реаниматология. – 2019. – №6. – С. 60–66
5. Воронин К.Е. Применение технологии виртуальной реальности для коррекции предоперационной тревожности у детей / К.Е. Воронин, С.М. Степаненко // Вестник интенсивной терапии им. А.И. Салтанова. – 2020. – №2. – С. 78–84.

Ахтаева Элиза Абуязитовна

соискатель, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной
технический университет им. акад. М.Д. Миллионщикова»

г. Грозный, Чеченская Республика

ВОЗМОЖНОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ СЕССИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация: автор статьи отмечает, что для осуществления эффективной юридической деятельности современным специалистом важно овладеть переговорной компетентностью. В этой связи её формирование становится одной из приоритетных задач для системы высшего образования. При этом используемые методы реализации данного процесса признаются недостаточно продуктивными. Обращается внимание на дидактические возможности рефлексивных сессий. Они могут помочь будущим юристам в переосмыслении ранее полученного опыта переговорной деятельности. На этом основании разработаны рекомендации по использованию данного метода обучения с целью формирования переговорной компетентности изучаемой группы студентов. Перспектива дальнейших исследований связывается с экспериментальной проверкой разработанных рекомендаций.

Ключевые слова: профессиональное обучение, рефлексивные сессии, переговорная компетентность, будущие юристы, методические рекомендации.

Эффективность юридической деятельности зачастую зависит от умения специалистов вести переговоры. Данный вид компетентности существенно увеличивает их конкурентоспособность. В частности, благодаря переговорной компетентности они более уверенно интерпретируют юридические документы; качественнее выстраивают правовые прогнозы относительно произошедших событий.

Анализ правозащитных речей Ф.Н. Плевако показывает, что логические высказывания всегда должны дополняться эмоционально-чувственными замечаниями. Это говорит о том, что речь юриста не должна основываться только на формальных доказательствах. Переговорная компетентность позволяет не только доказать, но и убеждать людей в верности представленных фактов.

Несмотря на очевидность пользы и востребованности переговорной компетентности её формирование в вузах сопряжено с рядом трудностей. В частности, речь идёт о высоких временных затратах на реализацию данного процесса. Для повышения скорости, а также качества формирования изучаемого качества важно предложить вузам не только методы обучения, но и методику их реализации. Предполагается, что сегодня недостаточно эффективно используются возможности рефлексивных сессий. Ценность данного метода заключается в том, что благодаря ему будущие юристы учатся извлекать новое знание из уже имеющегося у них опыта ведения переговоров. Таким образом, они становятся более самостоятельными и независимыми в освоении переговорной компетентности. Как следствие, они будут более успешными в своей профессиональной деятельности. Данный факт позволил определить цель научной работы. Она связана с изучением возможности рефлексивных сессий в части формирования переговорной компетентности будущих юристов.

Для достижения обозначенной цели был проведён анализ литературы по теме исследования.

Н.В. Самохиной уточнены педагогические условия, способствующие формированию речевой компетентности студентов-юристов. Одно из них предполагает включение обучающихся в творческие виды работ. Это обеспечивает овладением ими опыта речевой и рефлексивной деятельности. Добавляется, что обозначенные компоненты входят в состав речевой компетентности. В этой связи автором также предлагается обратиться к возможностям учебного диалога [6]. Для нашей работы важным

является предположение о том, что рефлексивная деятельность может оказать позитивное воздействие на речевую компетентность личности.

Расширяет представление о изучаемой проблеме работа В.В. Аврамцева. Им уточнена психология профессионального общения юриста. Отмечается, что рефлексивная активность позволяет личности перестраивать свой внутренний мир. Также рефлексивная деятельность способствует овладению человеком навыками управления своей психикой, а также психикой окружающих людей. Наряду с этим, автором отмечается, что к числу ведущих техник, которые обеспечивают процесс общения, относится рефлексивный анализ [1]. Данный вывод служит прямым подтверждением важности использования рефлексивных сессий в формировании переговорной компетентности будущих юристов.

Важным представляется учесть результаты исследования Н.В. Абрамовой. Ею уточнена роль рефлексии в формировании иноязычной компетентности у будущих юристов. В частности, она говорит, что рефлексия позволяет обучающимся принимать на себя ответственность в освоении новых знаний. Также говорится о том, что изучаемый вид учебной работы способствует переоценке студентами ранее полученных результатов. Это позволяет им определять цели дальнейшей работы [2]. Таким образом, рефлексивные сессии могут помочь в повышении самостоятельности будущих юристов при освоении переговорной компетентности.

Е.Г. Антиперович профессиональная рефлексия юридических консультантов рассматривается в качестве фактора эффективности их профессиональной деятельности. Она отмечает, что одним из признаков этой эффективности является критическое мышление [3]. На этом основании можно заключить, что рефлексивные сессии положительно повлияют не только на формирование переговорной компетентности будущих юристов. Они также повысят уровень проявления критического мышления студентов.

Дополняет представленные точки зрения исследование, в котором раскрывается взаимосвязь процессов самоактуализации и рефлексии профессиональной деятельности будущих юристов [4]. Авторы говорят о том, что рефлексивный процесс создаёт основу для профессионального становления студентов; пересмотра отношения к содержанию управленческих решений, которые могут быть приняты будущими юристами [4]. Данные выводы позволяют говорить о том, что рефлексивные сессии помогут студентам соотнести своё первичное видение сути переговорного процесса с эталонными коммуникативными стратегиями профессиональных юристов.

На основании проанализированных точек зрения можно заключить, что у рассматриваемого метода имеется значительный потенциал по решению поставленной перед нами педагогической задачи. В этой связи для повышения эффективности его применения нами были разработаны методические рекомендации.

Результаты.

В частности, важным является обеспечение образовательного процесса дидактическими материалами, позволяющими реализовывать рефлексивные сессии. Речь идёт не только о методиках или техниках самоанализа, но и о стимульном материале для интерпретации, сравнении ранее полученного опыта ведения переговоров с эталонными моделями. В данном случае подразумеваются учебные или художественные видеофильмы, ознакомление с которыми повысит эмоциональное включение студентов в учебный процесс. Интерес будет представлять и видеоматериал, снятый случайными свидетелями переговорных процессов. Подобные видеоролики хорошо представлены на платформе VK-видео. Подобные материалы ценны тем, что будут показывать сложную и подчас противоречивую среду, в которой профессиональным переговорщикам нужно вести свою деятельность. Интересными могут стать и материалы, в которых отражена специфика неформальных переговоров известных политиков.

Благодаря обозначенным стимульным материалам будущие юристы быстрее поймут, что в их опыте межличностного общения есть множество удачных моделей речевого поведения.

Для того чтобы актуализировать, пересмотреть коммуникативный опыт студентов, важна грамотная психологическая работа с их воспоминаниями. В этой связи на рефлексивные сессии рекомендуется приглашать профессиональных психологов. При этом лучше всего на эту роль подойдут специалисты, прямо несвязанные с образовательным учреждением, в котором идёт профессиональная подготовка будущих юристов. Данная мера позволит приглашённому психологу обогатить представления студентов о технологиях саморефлексии, которые чаще используются в бизнесе. Добавим, что не все выпускники юридических вузов и факультетов будут работать в государственных учреждениях, поэтому им нужно ознакомиться не только с академическими стилями ведения рефлексивных сессий.

Ещё одна рекомендация связана с повышением качества оценки решённых студентами вузов задач правового характера. Для этого необходимо включение в рефлексивные группы профессиональных юристов. При этом их роль не будет сведена только к оценке точности решения студентами задач правового характера. Присутствие профессиональных юристов позволит укрепить у студентов чувство сопричастности к предстоящей трудовой деятельности. Этот эффект будет достигнут в том случае, если приглашённый специалист продемонстрирует не только умение верно решать задачи правового характера. Важно, чтобы у них был развит эмоциональный интеллект, а также переговорная компетентность. Эти два качества могут косвенно продемонстрировать студентам эталонный уровень

межличностной коммуникации, к которому им нужно стремиться. На рефлексивные сессии также могут быть приглашены старшеклассники, которым предстоит поступление на обучение в юридический вуз. Данная мера будет способствовать ранней подготовке будущих студентов к умению осуществлять рефлексивную деятельность. У будущих юристов этот организационный подход повысит степень ответственности при подготовке к предстоящему анализу своих переговорных навыков.

Представленные рекомендации необязательно реализовывать сразу с первого курса. Они могут внедряться преподавателями поэтапно, по мере готовности будущих юристов к новому уровню сложности проведения рефлексивных сессий.

Перспектива дальнейших исследований связывается с экспериментальной проверкой разработанных рекомендаций. Дополнительно стоит отметить, что качество данной эмпирической работы будет напрямую зависеть от умения преподавателей организовывать рефлексивные сессии. В этой связи значительную помощь им могут оказать приглашённые специалисты, которые упоминаются в предложенных нами рекомендациях. На этом основании может заключить, что цель текущего исследования была достигнута.

Список литературы

1. Аврамцев В.В. Психология профессионального общения юриста: учебное пособие / В.В. Аврамцев. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2018. – 134 с. EDN VMPBEI
2. Абрамова Н.В. Рефлексия в обучении как условие формирования иноязычной компетентности у будущих юристов (на примере немецкого языка) / Н.В. Абрамова // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 21–22 марта 2019 г.). – Минск: БГУ, 2019. – С. 213–217. EDN FGYZW
3. Антиперович Е.Г. Профессиональная рефлексия юридических консультантов как фактор эффективности их профессиональной деятельности / Е.Г. Антиперович // Инициативы XXI века. – 2015. – №4. – С. 82–84. EDN VJKCUR
4. Быкова Н.Л. Взаимосвязь процессов самоактуализации и рефлексии профессиональной деятельности будущих юристов / Н.Л. Быкова, О.Г. Родионова // Вестник Самарского юридического института. – 2019. – №3(34). – С. 113–119. EDN ADVRNO
5. Резанович И.В. Рефлексивно-творческая технология внутрикорпоративного обучения педагогов психолого-педагогических классов / И.В. Резанович // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – №3(64). – С. 17–29. DOI 10.24412/2076-8907-2025-364-17-29. EDN ZVWZMB
6. Самохина Н.В. Роль речевой компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов-юристов / Н.В. Самохина // Актуальные проблемы профессионального образования: цели, задачи и перспективы формирования. – Воронеж: Научная книга, 2010. – С. 69–73.

Байбикова Линара Рушановна
студентка

Научный руководитель
Щербакова Ирина Викторовна
соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТАКТИКИ ЛЕЧЕНИЯ МКБ У ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается интеграция информационных технологий (ИТ) в современный подход к изучению и лечению мочекаменной болезни (МКБ) у детей. Проанализирована роль ИТ на двух основных этапах: высокотехнологичной хирургии и метафилактике (профилактике рецидивов).

Ключевые слова: информационные технологии, мочекаменная болезнь, малоинвазивная хирургия, дистанционная литотрипсия, чрескожная нефролитотрипсия, ретроградная интрауретральная хирургия, метафилактика.

Информационные технологии (ИТ) кардинально меняют подходы в медицине, обеспечивая как развитие высокотехнологичных методов лечения, так и возможности для углубленного анализа данных, что крайне актуально для заболеваний с высоким риском рецидивов [1]. Мочекаменная болезнь (МКБ) у детей является именно такой патологией, отличаясь эндемическим характером и частотой повторного образования камней до 75–80%, что требует принципиально нового, интегрированного с ИТ подхода к диагностике, лечению и профилактике [1; 3].

Доступ к современным методам визуализации и средствам компьютерного анализа данных кардинально изменил возможности диагностики МКБ. Точная диагностика является основой выбора оптимальной тактики лечения.

Трехмерная реконструкция и виртуальное планирование. На основе данных мультиспиральной компьютерной томографии (МСКТ) с контрастированием или магнитно-резонансной урографии

(МРУ) специальное программное обеспечение позволяет создавать детальные трехмерные модели почки, чашечно-лоханочной системы, сосудов и самого конкремента. Такая 3D-модель дает врачу возможность:

- точнее оценить размер, плотность и пространственное положение камня;
- изучить индивидуальную анатомию почки: количество и ориентацию чашек, угол лоханочно-мочеточникового сегмента, расположение сосудов;
- виртуально рассмотреть различные операционные доступы (особенно актуально для чрескожной нефролитотрипсии – ЧНЛТ), чтобы выбрать оптимальную траекторию, минимизирующую риск повреждения паренхимы и крупных сосудов. Это важно в детской практике, где органы имеют меньшие размеры, а анатомические вариации более критичны [4].

Лечение МКБ делится на два этапа, каждый из которых сегодня глубоко интегрирован с ИТ.

1. Хирургические методы.

Современные операции в значительной степени зависят от цифровой визуализации, роботизированного позиционирования и компьютерного управления [4]. Открытые вмешательства применяются крайне редко.

Основные ИТ-зависимые методы.

Дистанционная литотрипсия (ДЛТ): Неинвазивный метод, требующий точного компьютерного наведения ударной волны на камень. Современные литотриптеры оснащены встроенными системами цифровой рентгеноскопии и/или УЗИ-навигации с возможностью слияния изображений. Компьютерная система в реальном времени отслеживает положение камня и автоматически корректирует фокус, что значительно повышает эффективность дробления и снижает лучевую нагрузку на ребенка и медицинский персонал [2].

Чрескожная нефролитотрипсия (ЧНЛТ): Малоинвазивная операция для крупных камней (> 2 см), выполняемая под контролем цифровой рентгенографии или УЗИ.

Ретроградная интратеренальная хирургия (РИРХ): Эндоскопический метод, использующий гибкие цифровые инструменты и лазерные технологии [2]. Современное оборудование обеспечивает сверхвысокое разрешение изображения, облегчая идентификацию и манипуляции с конкрементами. Интегрированные лазерные и инструментальные каналы управляются с консоли. Применение одноразовых цифровых эндоскопов дополнительно решает проблемы стерильности и затрат на ремонт.

2. Метафилактика.

Это ключевая сфера применения ИТ, поскольку без нее лечение неэффективно из-за высокого риска рецидивов. Метафилактика – это комплекс лечебно-профилактических мер, направленных на предотвращение повторного образования камней в почках и мочевых путях после их удаления или самостоятельного отхождения. Она является заключительным этапом лечения мочекаменной болезни, который включает в себя диетотерапию, прием фитопрепаратов, медикаментозное лечение и тщательное обследование для выявления причин камнеобразования [1; 2; 4]. Цель метафилактики – выявить и скорректировать индивидуальные метаболические нарушения.

Информационные технологии (системы анализа данных, базы данных и алгоритмы ИИ) используются для обработки сложного комплекса данных о пациенте:

- данные о составе камня;
- биохимические данные (анализы крови и мочи на кальций, оксалаты, мочевую кислоту, цитрат и др.);
- данные мониторинга (например, суточный pH мочи, диета).

Только комплексный анализ этих данных позволяет врачу (или системе поддержки врачебных решений) точно классифицировать тип нарушения и назначить персонализированную терапию [3; 5]. Например:

- при гиперкальциурии – тиазидные диуретики;
- при гиперурикемии – аллопуринол;
- при гипоцитратурии – цитратные смеси.

Именно здесь информационные технологии выходят на первый план:

- как основа для проведения малоинвазивных, точных операций;
- как ключевой инструмент для анализа больших объемов метаболических данных с целью подбора индивидуальной профилактики (метафилактики).

Лечение МКБ у детей – это междисциплинарная задача, которая прошла путь от простого удаления камня к интеллектуальному управлению метаболизмом пациента.

Интеграция информационных технологий становится повседневной реальностью: от роботизированной хирургии до систем анализа метаболических данных для персонализированной метафилактики. Именно такой, основанный на данных подход, позволяет бороться не с самим камнем, а с причиной его образования, что особенно важно в педиатрии, учитывая будущие генетические исследования.

Список литературы

1. Клинические рекомендации по детской урологии / Европейская ассоциация урологов; под ред. проф. И.В. Казанской. – 2018. – С. 54–76.
2. Мочекаменная болезнь у детей: клинические рекомендации / Союз педиатров России. – 2016. – С. 25–37.

3. Туманян С.С. Применение информационных технологий для оптимизации лечения мочекаменной болезни / С.С. Туманян, И.В. Лукьянов, О.Б. Лоран // Consilium Medicum. – 2020. – №12. – С. 1–6.
4. Урология. Стандарты медицинской помощи / А.С. Деметьев, Н.И. Журавлева, С.Ю. Кочетков, Е.Ю. Чепанова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 244 с.
5. Возможности ретроградной интратеральной хирургии в лечении крупных и коралловидных камней почек / И.В. Чернышев, Д.С. Меринов, В.А. Епишов [и др.] // Экспериментальная и клиническая урология. – 2012. – С. 67–73.

Гильванова Аделия Рустамовна

студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МРТ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ГИПОКСИЧЕСКИ-ИШЕМИЧЕСКИХ ПОРАЖЕНИЙ МОЗГА У НОВОРОЖДЕННЫХ

Аннотация: изучая информационные технологии на младших курсах медицинского вуза, студенты обращаются к материалам научных статей, что помогает формировать профессиональные компетенции. В статье рассматриваются возможности применения технологии магниторезонансной томографии для диагностики гипоксически-ишемических поражений мозга у новорожденных.

Ключевые слова: магниторезонансная томография, технология МРТ, диагностика гипоксически-ишемических поражений мозга у новорожденных.

Начало XXI века стало периодом развития мощных методов, позволяющих визуализировать структуру и функции различных органов человека [1]. К числу таких методов относится магниторезонансная томография (МРТ), посредством которой удастся детально визуализировать структуру и оценить функционирование различных органов [2].

В современной педиатрии одной из актуальных проблем является своевременная диагностика гипоксически-ишемических поражений мозга у новорожденных. На современном этапе именно МРТ является ключевым методом диагностики перинатальных гипоксически-ишемических поражений мозга, позволяющим объективизировать эффективность лечения и прогнозировать дальнейшее развитие ребенка [3].

Технической основой методики является регистрация колебаний атомов водорода (протонов) в постоянном магнитном поле под действием электромагнитного излучения, визуализационный эффект основан на регистрации различной представленности воды в тканях [4]. Накопленный клинический опыт позволяет детально регламентировать процесс нейровизуализационных исследований при гипоксически-ишемических поражениях головного мозга, в том числе в периоде новорожденности.

К числу основных МРТ-феноменов гипоксически-ишемического поражения головного мозга относятся:

- перивентрикулярная лейкомаляция,
- поражения базальных ганглиев и/или таламуса,
- поликистозная энцефалопатия, сопровождающаяся повреждением базальных ганглиев, таламуса и (или) коры головного мозга [3].

По мнению специалистов, серьезное гипоксическое воздействие у доношенных детей приводит к повреждению серого вещества (особенно базальных ганглиев и таламуса) по типу селективного нейронального некроза [4]. Выделяются три степени поражения в зависимости от интенсивности гипоксического воздействия: легкая, средняя и тяжелая. Легкий селективный некроз нейронов характеризуется нормальным сигналом от задней ножки внутренней капсулы на T1- и T2-взвешенных изображениях и очаговым характером поражений, видимых в базальных ганглиях [5]. Описывая динамику процесса по схеме «перивентрикулярное белое вещество → подкорковые ганглии и таламус → кора и подкорковые структуры полушарий», удается выделить основные паттерны поражения: повреждение нейрональных структур, лейкопатии, а также комбинации этих нарушений и состояний.

Для определения состояния анатомических структур слева и справа используются две оценки на каждую анатомическую область. В ряде случаев рекомендуется включение в оценку и наличия внутрижелудочкового кровоизлияния [3]. О повреждении головного мозга свидетельствуют поражения в следующих областях.

1. Серое вещество глубинной локализации (имеется в виду группа глубинных структур мозга по причине наличия в ней миелинизированного коллектора – внутренней капсулы).

Оценке подлежат:

- таламус;

- базальные ганглии;
- задняя ножка внутренней капсулы;
- ствол мозга;
- перироландическая кора;
- гиппокамп.

2. Кора и подкорка полушарий.

Для постановки диагноза оценке подлежат:

- кора;
- белое вещество головного мозга.

При исследовании мозолистого тела важно обратить внимание на наличие точечных поражений белого вещества и паренхиматозных кровоизлияний.

3. Мозжечок.

Оценке подлежат:

- структура мозжечка,
- наличие кровоизлияний.

Дополнительно характеризуются внутрижелудочковые, субдуральные кровоизлияния либо признаки сино-венозного тромбоза (в случае их наличия) по следующей шкале: 0 баллов отражают отсутствие повреждения; 1 балл – очаговое поражение (менее 50%); 2 балла – обширное поражение одностороннее (не менее 50%); 3 балла – обширное поражение двустороннее (не менее 50%).

Эволюция применения МРТ прошла путь от описания феноменов до создания классификаций и прогностических моделей. Степень детализации МРТ-изменений определяет прогностическую ценность исследования в педиатрии. С этим связаны основные направления развития технологии МРТ: повышение степени детализации и интеграция с нейрофизиологическими и клиническими шкалами. Перспективной задачей является создание трехмерной модели формирования поражения в зависимости от времени и интенсивности ишемического процесса. К числу актуальных направлений развития технологии МРТ относится также внедрение цифровых подходов к анализу результатов МРТ-диагностики.

Список литературы

1. Методы МРТ в диагностике заболеваний головного мозга / А.С. Богданова, Д.А. Федосеева, А.В. Никитина, Ю.В. Богачев // Научно-техническая конференция Санкт-Петербургского НТО РЭС им. А.С. Попова. – 2021. – №1 (76). – С. 376–379.
2. Щербакова И.В. Этапы развития технологии магнитно-резонансной томографии / И.В. Щербакова, В.Д. Шевцова // Лучшая научная статья 2023: сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза, 2023. – С. 55–58. EDN UQBOGY
3. Магнитно-резонансная томография при гипоксически-ишемических поражениях мозга у новорожденных: эволюция взглядов и перспективы развития / П.А. Романов, П.Л. Соколов, А.Г. Притыко, Н.В. Чебаненко // Доктор.Ру. – 2023. – Т. 22. №3. – С. 51–55. DOI 10.31550/1727-2378-2023-22-3-51-55. EDN ULQGIO
4. Тряпицына Е.В. Влияние электромагнитных полей на организм человека / Е.В. Тряпицына // Интерактивная наука. – 2024. – №1 (87). – С. 19–21. DOI 10.21661/r-561562. EDN VTUPQC
5. МРТ-паттерны гипоксически-ишемического поражения головного мозга у доношенных новорожденных / Т.В. Мелашенко, А.В. Поздняков, В.С. Львов, Д.О. Иванов // Педиатр. – 2017. – Т. 8. №6. – С. 86–93. DOI 10.17816/PED8686-93. EDN YNUHWS

Давыдова Доминика Евгеньевна

Студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

БИОЭЛЕКТРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕЧЕНИЯ АТОПИЧЕСКОГО ДЕРМАТИТА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДИАТРИИ

Аннотация: внедрение информационных технологий в медицину предоставляет широкие возможности ознакомления особенностей того или иного заболевания для будущих врачей. На занятиях по ведению в информационные технологии студенты младших курсов приобретают навыки поиска и анализа данных [1]. В статье на примере публикаций проведен системный анализ подходов к лечению atopического дерматита, представленных в изданиях по детской дерматологии.

Ключевые слова: информационные технологии в медицине, статистические расчеты в педиатрии, анализ данных, atopический дерматит.

Атопический дерматит (АтД) – одно из самых распространенных аллергических заболеваний в детском возрасте. В России его распространенность среди детей от 0 до 14 лет достигает 1681,7 случая на 100 тысяч детского населения [2]. Это хроническое заболевание сопровождается явлениями эндогенной интоксикации, поэтому в схему его комплексного лечения рекомендуется включать энтеросорбенты [3]. Множество исследований демонстрирует, что даже короткий, двух-трехдневный курс энтеросорбции по своему дезинтоксикационному эффекту может быть сопоставим с гемосорбцией. Действенность метода объясняется естественным выведением через желудочно-кишечный тракт ксенобиотиков и эндогенных продуктов метаболизма [4].

Важную роль в патогенезе атопического дерматита играет активизация окислительных процессов, что указывает на усиление свободно-радикального окисления в липидном слое клеточных мембран.

Анализ результатов исследования динамики окислительных процессов у детей с атопическим дерматитом на фоне комплексной терапии, дополненной энтеросорбентом Полисорб [5], показывает, что объективное обследование проводилось стандартными методами с пристальным вниманием к состоянию кожных покровов; лабораторные анализы (общий и биохимический анализы крови, мочи, копрология) выполнялись и оценивались по общепринятым методикам; аллергологическая диагностика включала определение уровня эозинофилов, общего иммуноглобулина Е (IgE) и аллерген-специфических IgE в сыворотке крови. В исследовании приняли участие 10 детей школьного возраста (50% мальчики) со среднетяжелым АтД, находившихся на стационарном лечении, причем у 80% пациентов отмечалась распространенная форма заболевания, а у 50% присутствовал сопутствующий аллергический ринит [5]. Все пациенты получали комплексную терапию, включающую гипоаллергенную диету, антигистаминные препараты, местное лечение и энтеросорбент Полисорб в возрастной дозировке 100 мг/кг курсом 10 дней.

В результате лечения была отмечена положительная динамика кожного процесса. Анализ окислительных процессов показал, что до лечения у всех детей (100%) был повышен уровень малонового диальдегида (МДА) в плазме, а у 60% – снижены показатели антиоксидантной активности (АОА), что свидетельствует об активации свободно-радикального окисления при обострении атопического дерматита (АтД). Средний уровень малонового диальдегида (МДА) до лечения составлял 34,41 мкмоль/см³, а средние показатели антиоксидантной активности (АОА) – 353,79%. После курса терапии повышенные значения малонового диальдегида (МДА) нормализовались у 30% пациентов, а сниженная антиоксидантная активность (АОА) сохранилась лишь у 20% детей. Средний уровень малонового диальдегида (МДА) после лечения снизился до 27,87 мкмоль/см³, а средние показатели антиоксидантной активности (АОА) выросли до 382,92%. После 10-дневного курса комплексной терапии с Полисорбом у 60% детей повысилась антиоксидантная активность (АОА) плазмы, а у 80% пациентов снизился уровень малонового диальдегида (МДА) по сравнению с исходными данными [5]. Это позволяет считать, что энтеросорбция оказывает положительное влияние на окислительные процессы в организме.

Таким образом, клинко-anamнестические характеристики атопического дерматита в исследуемой группе детей были типичными для этого заболевания. Выявленные до лечения повышение уровня малонового диальдегида (МДА), и снижение антиоксидантной активности (АОА) плазмы подтвердили активизацию свободно-радикального окисления. Включение энтеросорбента Полисорб в комплексную терапию атопического дерматита (АтД) позволило достичь хорошего клинического результата, сократить дозы базовых лекарственных средств, снизить уровень токсинов, аллергенов и ксенобиотиков в организме ребенка, а также уменьшить активность окислительных процессов, что имеет важное значение в патогенезе данного заболевания. Применение информационных технологий позволяет проводить поиск информации об определенном заболевании и анализировать клинические данные, представленные в научной литературе.

Список литературы

1. Ивин Р.В. Роль информационных компьютерных технологий в медицине / Р.В. Ивин, Р.М. Исаев, И.В. Щербакова // Young people and science: results and perspectives: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых учёных с международным участием. – Саратов, 2024. – С. 251–252. EDN QOAVLB
2. Аллергия у детей: от теории к практике / под ред. Л.С. Намазовой-Барановой. – М., 2010–2011. – 667 с.
3. Короткий Н.Г. Современная наружная терапия дерматозов у детей / Н.Г. Короткий, Б.Н. Гамаюнов, Е.В. Степанова. – Тверь, 2004. – 112 с.
4. Показатели гуморального иммунитета при лечении Полисорбом МП больных атопическим дерматитом / Т. Гавриш, Н. Студнева, Н. Киселева [и др.] // Врач. – 2007. – №4. – С. 38–40. EDN JUVLKI
5. Богатырева К.С. Состояние окислительных процессов у детей с атопическим дерматитом / К.С. Богатырева // Актуальные вопросы педиатрии. – 2013. – С. 77–79.

Додонова Галина Александровна
старший преподаватель
Додонова Евгения Александровна
ассистент

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

ДИСЦИПЛИНА «ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ» КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: *в условиях цифровой трансформации экономики возрастает потребность в специалистах, способных эффективно применять цифровые технологии в различных сферах деятельности. Корпоративное обучение становится стратегически важным инструментом для поддержания конкурентоспособности организаций. В связи с этим дисциплина «Цифровые технологии корпоративного обучения», разработанная для бакалавров направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, приобретает ключевое значение, формируя у них необходимые компетенции для проектирования и внедрения образовательных решений в компаниях. В статье обоснована необходимость включения данной дисциплины в учебные планы подготовки бакалавров прикладной информатики и описан опыт её внедрения в Самарском государственном социально-педагогическом университете.*

Ключевые слова: *корпоративное обучение, прикладная информатика, профессиональная подготовка, цифровые технологии, бакалавр.*

Современная цифровая экономика и стремительный технологический прогресс кардинально меняют подходы к обучению сотрудников [1–4; 7]. Быстрое устаревание знаний в области цифровых технологий и появление новых профессий вынуждают специалистов постоянно доучиваться и перестраиваться, чтобы оставаться востребованными на рынке труда. Целью обучения взрослых становится не получение хороших оценок и диплома, а освоение и немедленное применение актуальных навыков. Взрослые обучающиеся обладают осознанной мотивацией и нацеленностью на практический результат, являясь активными участниками образовательного процесса. Они готовы учиться необходимому для работы и карьерного роста в цифровом формате без отрыва от основной деятельности, без командировок. Корпоративное обучение становится основой развития человеческого капитала организации.

Цифровые технологии в корпоративном обучении призваны обеспечить индивидуализацию и гибкость обучения взрослых. Современные платформы позволяют строить индивидуальные образовательные траектории, давая возможность учиться в удобном темпе, сочетая обучение с работой и семьей. Цифровая среда также снижает психологические барьеры. В онлайн-формате взрослым зачастую комфортнее высказаться и задать вопросы, чем при традиционном обучении.

В этих условиях особую актуальность приобретает наличие в штате компании специалистов, которые не только сами владеют цифровыми инструментами, но и способны транслировать знания коллегам. На роль таких специалистов могут подойти ИТ-специалисты, работающие в компании, поскольку они хорошо знакомы с цифровыми инструментами, и могут помочь коллегам их освоить. Однако традиционные подходы к подготовке ИТ-специалистов зачастую фокусируются исключительно на разработке и сопровождении систем, оставляя без должного внимания проблемы корпоративного обучения.

Так бакалавры по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика обладают общепрофессиональной компетенцией ОПК-2 «Способен использовать современные информационные технологии и программные средства, в том числе отечественного производства, при решении задач профессиональной деятельности» [5]. Хотя федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) напрямую не выделяет «обучение сотрудников» как отдельную компетенцию для ИТ-специалистов, но на практике они выступают в качестве наставников и экспертов внутри организации, помогая коллегам осваивать новые цифровые инструменты и повышать цифровую грамотность персонала. В частности, это делается в рамках трудовой функции В/15.5 Обучение пользователей информационных систем по методикам и типовым программам обучения пользователей [6].

Поэтому появление дисциплины «Цифровые технологии корпоративного обучения» в учебных планах направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика профиля «Корпоративные информационные системы» является востребованным временем и закладывает фундамент для широкого спектра деятельности, связанной с цифровыми инструментами. Изучение этой дисциплины студентами позволит перевести их из роли «интуитивных» наставников в «профессиональных», понимающих процессы организации ИТ-обучения взрослых. Общая трудоемкость курса составляет 4 зачетные единицы, из которых значительная часть отведена под самостоятельную работу и проектную деятельность студентов. Занятия проводятся в формате лекций и практических занятий. Формой итогового контроля является зачет с оценкой: студент защищает разработанный проект.

Целью дисциплины является формирование у будущих ИТ-специалистов целостного понимания современных подходов к обучению и развитию персонала с опорой на цифровые технологии.

Содержание дисциплины охватывает несколько тематических модулей. Вводный модуль знакомит с основами андрагогики, особенностями обучения взрослых в системе непрерывного образования. В следующем модуле представлены основы корпоративного обучения (методы, формы корпоративного обучения, роль преподавателя в корпоративном обучении). В заключительном модуле рассматриваются вопросы цифрового обучения: цифровые платформы (МООС-платформы, LMS, отраслевые платформы); разработка контента для онлайн-курсов. Особый акцент сделан на инновационные технологии: искусственный интеллект, автоматизация оценки результатов обучения и анализ больших данных, персонализированное обучение.

Практическая часть курса реализуется через семинары и проектную работу. Студенты в группах анализируют кейсы внедрения электронного обучения в бизнесе и государственном секторе, пробуют себя в роли разработчиков учебных модулей. Проходит обучение составлению программ повышения квалификации (знакомство с ФГОС, профессиональными стандартами, структурами программ, учебно-тематическим планированием, видами оценочных средств, организационно-методическим и информационным обеспечением программы). Типовое задание – спроектировать фрагмент корпоративного учебного курса с учетом принципов андрагогики и специфики организации. Как правило, тематика задания связана с темой бакалаврской работы студента, посвященной разработке информационной системы. Перед студентом стоит цель – обучить работать пользователя с его авторской информационной системой. Выполненное задание включается затем в приложение к бакалаврской работе. Также студенты разрабатывают чат-боты для обучения, которые будут консультировать сотрудников компаний во время прохождения курса.

Таким образом, программа курса ориентирована на подготовку ИТ-специалиста нового типа, способного проектировать, внедрять и сопровождать цифровое обучение персонала в организациях. Такой специалист соединяет знания в области цифровых технологий и понимание педагогики взрослых. Он умеет выявлять потребности компании в обучении, разрабатывать эффективные учебные решения под эти запросы, используя инновационные технологии. Бакалавры прикладной информатики становятся проводниками идей непрерывного обучения в цифровую эпоху. Именно такие кадры позволяют создавать в компаниях обучающие экосистемы, способные быстро адаптировать персонал к новым профессиональным требованиям и обеспечивать устойчивое развитие организации. Следовательно, внедрение дисциплины о цифровых технологиях корпоративного обучения – это шаг к формированию нового поколения профессионалов, готовых к вызовам и возможностям цифровой экономики.

Список литературы

1. Брюхова О.Ю. Обучение персонала в современной организации: ориентация на цифровизацию / О.Ю. Брюхова, Н.Н. Старцева // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13. №2. – С. 551–566. – DOI: 10.18334/epp.13.2.117119. – EDN VORDHU.
2. Горева-Куртышева А.А. Лучшие практики в цифровом обучении взрослых / А.А. Горева-Куртышева // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5. №8. – С. 238–244. – EDN PMRQKK.
3. Дерябина Г.Г. Цифровое обучение сотрудников как новый тренд в корпоративном образовании / Г.Г. Дерябина, Н.В. Трубникова // Креативная экономика. – 2021. – Т. 15. №6. – С. 2485–2500. – DOI: 10.18334/ce.15.6.112211. – EDN HHPRYN.
4. Сивцев Н.Н. Эволюция корпоративного обучения: от традиционных форм к цифровым платформам / Н.Н. Сивцев, Н.Ю. Туласынова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2025. – №2 (38). – С. 21–32. – DOI: 10.25587/2587-5604-2025-2-21-32. – EDN HDTFMY.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. №922 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика» (с изм. и доп.). Редакция с изменениями №1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090303_B_3_23062021.pdf (дата обращения: 15.12.2025).
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13 июля 2023 г. №586н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по информационным системам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.015.pdf> (дата обращения: 15.12.2025).
7. Ширинкина Е.В. Изменения образовательных технологий корпоративного обучения в цифровой экономике / Е.В. Ширинкина // Вестник Удмуртского университета. Серия экономика и право. – 2020. – Т. 30. №1. – С. 67–71. – DOI: 10.35634/2412-9593-2020-30-1-67-71. – EDN SKZVIV.

ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация: автор рассматривает некоторые вопросы организации образовательного процесса в условиях заочного обучения. В статье представлен опыт проектирования и разработки дидактического сопровождения курса иностранного языка с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях неязыковой образовательной организации.

Ключевые слова: иностранный язык, заочное обучение, дистанционное обучение, дидактическое сопровождение, электронная информационно-образовательная среда вуза, ЭИОС.

Современное состояние системы высшего образования в нашей стране характеризуется масштабной трансформацией, обусловленной изменением геополитической обстановки, влиянием ряда социально-демографических факторов, а также широкой интеграцией в образовательное пространство мультимедийных и интернет-технологий. Существенное влияние на развитие новой модели высшей школы оказало повсеместное внедрение дистанционных образовательных технологий, под которыми понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [4].

Следует уточнить, что на сегодняшний день в условиях заочного обучения дистанционный формат реализуется, скорее, его разновидностью – смешанным или комбинированным обучением, сочетающим традиционные образовательные практики в режиме контактной (face-to-face) работы и современные компьютерные технологии. В случае с заочным обучением эта модель предполагает преимущественно самостоятельную работу обучающегося в межсессионный период (на основе дидактического сопровождения, размещенного на LMS-платформе Moodle) и некоторое количество очных занятий в период сессии.

К основным преимуществам внедрения дистанционных технологий, в том числе, технологий смешанного обучения, в образовательный процесс можно отнести:

- доступность (с любого устройства (компьютер, смартфон), обеспечивающего доступ к размещенным на LMS платформе учебным материалам);
- гибкость и учет индивидуальных потребностей и особенностей [2, с. 18]; возможность обучающихся осваивать учебный материал в удобное время и в удобном для них темпе, что особенно важно для заочников, демонстрирующих значительные различия в уровне иноязычной коммуникативной компетенции;
- интерактивность (возможность синхронного и асинхронного взаимодействия с преподавателем или другими обучающимися);
- многообразие размещаемого контента. LMS платформы предоставляют доступ к разнообразным материалам, включая текстовые, графические, аудио-, видеофайлы и прочие мультимедийные инструменты. При обучении иностранному языку такое разнообразие имеет исключительно важное значение, как с точки зрения повышения уровня мотивации, так и для развития коммуникативных умений и навыков во всех видах речевой деятельности;
- возможность оперативного обновления контента.

Важно понимать, что все эти преимущества смешанного обучения могут быть реализованы лишь при условии разработки и внедрения качественного дидактического сопровождения образовательного процесса, что, с одной стороны, потребует от преподавателя определенного уровня цифровых компетенций, а, с другой – дополнительных усилий и времени на решение этой задачи.

Эффективная организация дистанционного обучения предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс таких дидактических средств, как электронные учебники и учебные пособия, специализированные учебники с мультимедийным сопровождением, электронные курсы, компьютерные программы для тренинга фонетических, лексических или грамматических навыков, учебные видеофильмы, мультимедийные презентации и иные средства, которые могут быть размещены в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) вуза. Целью ЭИОС, «включающей в себя информационные технологии, технические средства, электронные информационные и образовательные ресурсы, а также государственные информационные системы, является освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [4]. На сегодняшний день использование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в вузе «является важной частью современной образовательной практики» [1, с. 190], позволяя не только организовать полноценный процесс дистанционного обучения иностранному языку в условиях заочного обучения, но также оптимизировать и модернизировать образовательный процесс для обучающихся на очном отделении.

Очевидно, что основным отличием дистанционного обучения от традиционного является акцент на самостоятельной работе обучающихся, что, с одной стороны, актуализирует вопросы разработки эффективного дидактического сопровождения дистанционного обучения, а с другой, – вопросы поддержания мотивации обучающихся в условиях самостоятельного освоения разработанных дидактических материалов.

Как уже отмечалось, разработка дидактического сопровождения дистанционного обучения представляет собой достаточно трудоемкий процесс, требующий тщательной предварительной подготовки уже на этапе проектирования, что может включать поэтапное решение следующих задач: анализ потребностей обучающихся, отбор необходимых и достаточных учебных материалов и их структурирование, разработка заданий для формирования необходимых умений и навыков во всех видах речевой деятельности, а также критериев и методов оценки результатов эффективности обучения и, наконец, размещение разработанных учебно-методических материалов в ЭИОС.

В целях оптимизации образовательного процесса при организации обучения иностранному языку на факультете заочного обучения Сибирского юридического института МВД России разработан учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык» для слушателей факультета заочного обучения, обучающихся по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка. Данный комплекс включает в себя печатное учебное пособие «English for Classroom and Distant Learning», рассматриваемое авторами как «комбинированную модель использования бумажного носителя и электронного, презентующего мультимедийный образовательный контент» [3, с. 53], а также электронный курс учебной дисциплины, размещенный на платформе электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) СибЮИ МВД России.

Структура электронного курса представлена тематическими циклами в соответствии с содержанием рабочей программы учебной дисциплины (Grammar and Vocabulary Revision. Personal Information; Police Officers' Training; Legal Professions; Police Functions and Police Activities; Law Enforcement Agencies in English-Speaking Countries; Police in the Russian Federation; Criminal Justice System; Types of Crimes and Punishment и др.).

В каждом тематическом цикле представлены учебные материалы различного формата: задания для формирования необходимых фонетических, лексических и грамматических компетенций, тексты с заданиями на понимание прочитанного, аудио и видеоматериалы соответствующей тематики, а также материалы для контроля и оценки достижений в рамках каждого тематического цикла. Помимо этого электронный курс включает методические рекомендации для обучающихся по освоению учебной дисциплины, а также ссылки на дополнительные информационно-образовательные ресурсы, способствующие расширению и углублению знаний обучающихся в контексте как общей, так и профессионально направленной тематики.

Такой формат организации образовательного процесса, обеспечивая выполнение «информационной, мотивационной, систематизирующей и воспитывающей функций; использует различные способы визуализации учебного материала в рамках применения информационно-коммуникационных технологий; позволяет реализовать индивидуальные образовательные траектории обучающихся...; обеспечивает комфортную среду для изучения иностранного языка [3, с. 54].

На личностном уровне продуктивным следствием применения дистанционного (смешанного) обучения выступает повышение результативности освоения обучающимися учебного материала, уровня их учебной мотивации и самоорганизации, а также удовлетворенности качеством получаемого образования в целом» [5, с. 75].

Таким образом, при организации обучения иностранному языку на заочном отделении интеграция очных и дистанционных форм представляется наиболее перспективной, как с точки зрения необходимости совершенствования организации самостоятельной работы обучающихся в межсессионный период, так и с точки зрения совершенствования и оптимизации образовательного процесса в целом. В той связи представляется перспективной разработка инструментария и проведение оценки эффективности использования разработанного дидактического сопровождения дистанционного обучения.

Список литературы

1. Ермакина Н.А. Использование электронной информационно-образовательной среды вуза при организации самостоятельной работы обучающихся / Н.А. Ермакина // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 189–191 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_55928339_22856423.pdf (дата обращения: 16.12.2025). – EDN HEOMZV
2. Развитие смешанного обучения в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровой трансформации образования / О.А. Козлов, И.В. Новикова, Н.В. Мацуй, И.В. Положенцева // Современное педагогическое образование. – 2022. – №4. – С. 15–20 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spo-magazine.ru/upload/iblock/c2.pdf> (дата обращения: 16.12.2025). – EDN PPYQTQ
3. Марченко В.Н. Использование ресурсов электронного учебника английского языка в общеобразовательном пространстве / В.Н. Марченко, Л.Н. Кретова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – №8. – С. 51–58 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-51-58> (дата обращения: 16.12.2025). – EDN CSUUCT
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 16.12.2025).
5. Эффективность смешанных образовательных технологий в вузе: методология оценки / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, М.А. Тихомирова, М.П. Исхакова // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. №7. – С. 69–102 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://DOI10.17853/1994-5639-2023-7-69-102> (дата обращения: 16.12.2025). EDN MUONHP

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются элементы подготовки студентов-филологов к эстетическому воспитанию школьников в процессе проектной деятельности. Описаны виды и типы образовательных проектов, включающих эстетический компонент, на разных видах практик и в процессе практической работы на занятиях.

Ключевые слова: проектная деятельность, подготовка будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников, практическая работа.

Изменения в системе образования (концепции, профессиональные стандарты) обуславливают смещение акцентов в подготовке будущих учителей русского языка. Смещаются подходы на умения проектировать ситуации, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (создание воспитательных событий, использование различных видов деятельности (художественной, учебной и др.), готовность к нестандартным трудовым действиям и т. д.).

Данные аспекты в процессе подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников приводят к переосмыслению позиций учителя «научит эстетически воспринимать мир» на «открывает огромный эстетический мир».

Сегодня педагог, по мнению ряда исследователей, должен активно участвовать в инновационных процессах и генерировать новые идеи, быть «активным представителем культуры».

Данные позиции находят отражение в ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), где выпускник педагогического вуза может готовиться к решению задач профессиональной педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской, сопроводительной деятельности [1].

Проектная деятельность представляет значительный потенциал в подготовке студентов-филологов к эстетическому воспитанию школьников. А активное включение студентов-филологов в осмысленную проектную деятельность помогает решить задачи их подготовки к эстетическому воспитанию школьников (мотивы, ценности, знания, умения).

Можно выделить несколько классификаций видов проектов. Школьная классификация включает 5 видов: творческий, исследовательский, игровой, социальный, практикоориентированный.

В условиях вузовской системы образования оснований для классификации намного больше (время, тип деятельности, масштаб, степень новизны и т. д.) [2–4].

Проекты, работающие на подготовку студентов-филологов к эстетическому воспитанию школьников, разнообразны и включают проекты, которые мы можем выполнять на аудиторных занятиях и во время практики. Так, можно выделить ряд проектов, которые делают студенты-филологи при изучении различных разделов дисциплины «Педагогика», «ТиОВП»: это проекты исторического характера («Образование в Древних Афинах», «Воспитание и образование в Древней Спарте», «Развитие первых университетов в России: организация процесса обучения и быт воспитанников», «Царскосельский лицей: история создания», «Смольный институт благородных девиц: чему учили и как учили», «Яснополянская школа Л.Н. Толстого» и др.).

Также студентам-филологам предлагались групповые проекты, направленные на развитие артистических способностей («Лица Тульского региона», «Тула Педагогическая», «Мое педагогическое кредо»). Данные проекты сопровождались выступлением на сцене, и включали оформление выступления (музыкальное, сценическое, видеопрезентационное).

Особое место занимают в подготовке студентов-филологов к эстетическому воспитанию школьников практико-ориентированные проекты. Данный вид проектов учит применять теоретические знания в обычной жизни современного учителя, переносит эти знания в практическую плоскость, работает на «личностное видение» будущих учителей. Например, описание системы работы классного руководителя (план воспитательной работы), ряда воспитательных событий (День города: история и современность), разработку программы исследования эстетических интересов семиклассников (анализ характеристики, составление методик, проведение, результаты и рекомендации), разработку программы работы с одаренными школьниками (музыкальная одаренность) и др.

Ряд проектов «Особенности подготовки классного руководителя к воспитательному событию «Культура поведения в общественных местах»/ «Интернет-этикет», «Современные средства оценивания личностных результатов школьников», «Учителя-новаторы нашего региона» позволял подробно

с различных сторон осветить деятельность педагогов. Особое место принадлежит проектам из циклов «Разговоры о Важном» и «Россия – мои горизонты» (выбор тем эстетической направленности)

Тематика проектных заданий многообразна: это и проекты, связанные с просвещением в культурно-исторической плоскости («Обряды и костюмы моего народа», «Тульские промыслы» и др.), семейными ценностями и традициями («У нас дома...: традиции моей семьи»), духовно-культурным наследием («Один раз в Богородицке...»), спецификой деятельности современного учителя и классного руководителя («Что мы знаем о школьном этикете»).

Проектные задания, связанные с культурой родного края, включают современную тематику: «Тула театральная», «Тула кулинарная Тула», «История Музейного квартала», «Литературный гид по Туле» и т. д.

При изучении темы «Проектирование в деятельности педагога, классного руководителя» студентам предлагаются небольшие проекты, в рамках которых место проведения выбирается самое неожиданное. Например, разработать сценарий урока, который можно провести в нестандартном месте (место – парк, тематика – как подготовка к сочинению-описанию «Осень»), или урока-путешествия по литературе «В гости к Л.Н. Толстому в Ясную Поляну». Актуальны такие варианты будут и при составлении сценария воспитательного события на тему «Малые города Тульской области» и т. д.

Тематика описанных выше проектов способствует приращению эстетических знаний в области культуры, помогает формировать ряд профессиональных умений, «расширяет» эмоционально-ценностную сферу.

Показатели оценивания проектов могут отличаться, это зависит от уровня сложности проекта, времени работы над ним, количества участников. Базовыми пунктами оценивания будут: полнота содержания, оригинальность, логика изложения, презентация проекта.

Обращение к проектным заданиям в рамках подготовки будущих учителей русского языка к эстетическому воспитанию школьников позволяет глубже погрузиться в проектную деятельность, познакомиться с разнообразием средств работы с культурным опытом студентов, включиться в активную работу с региональной культурной и образовательной средой.

Список литературы

1. Попова Т.А. Проектная деятельность в образовательном пространстве / Т.А. Попова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 10.11.2025).
2. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования / А.С. Сиденко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-proektov-i-etapy-proektirovaniya> (дата обращения: 08.11.2025).
3. Турчен Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий / Д.Н. Турчен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/165PVN613.pdf> (дата обращения: 13.10.2025).
4. Шибкова Д.З. Проектная деятельность. Взгляд эксперта / Д.З. Шибкова, П.А. Байгузин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-vzglyad-eksperta> (дата обращения: 11.11.2025).

Ишемгулова Эльвира Радиковна

соискатель, преподаватель

ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

г. Уфа, Республика Башкортостан

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»)

Аннотация: автор уделяет особое внимание основным этапам работы над текстом романа и предлагает задания, которые способствуют формированию навыков изучающего чтения и развитию коммуникативной компетенции. Материал разделен на части и может быть использован преподавателем как комплексно, так и по отдельности. Практические задания рассчитаны на обучающихся, владеющих русским языком в объеме первого сертификационного уровня.

Ключевые слова: изучающее чтение, коммуникативная компетенция, лексический минимум, практические задания, русский язык как иностранный, художественная литература.

Основной задачей обучения русскому как иностранному на предвузовском этапе является овладение обучающимися коммуникативной компетенцией в учебно-научной сфере, что предусматривает формирование и развитие знаний, навыков и умений, которые позволяют им приобщиться к этнокультурным ценностям страны [1; 8].

Обучение иностранных слушателей русскому языку и литературе тесно связано с изучением культуры России, значительной частью которой является русская литература. Чтение тесно связано с устной речью, поскольку это вид речевой деятельности, в результате которой мы получаем необходимую

информацию, эмоции, узнаем авторскую позицию. Так, во время обучения литературе важно использовать как прозаические, так и поэтические тексты.

В зависимости от цели практического занятия выделяется несколько видов чтения: ознакомительное, просмотровое, изучающее. Так, на занятиях по русской литературе для иностранных слушателей предпочтение отдается изучающему чтению, поскольку оно рассматривается как наиболее точное, медленное и полное чтение, целью которого может быть как передача информации, так и эстетическое удовольствие, особенно, если мы говорим о чтении художественной литературы [2].

Актуальность обращения к творчеству А.С. Пушкина обусловлена тем, что имя русского поэта знакомо не только всем носителям русского языка, но и широко известно за рубежом. Ниже предлагается один из возможных вариантов организации работы по изучающему чтению над романом А.С. Пушкина «Евгений Онегин», который является «энциклопедией русской жизни» и представляет собой особый интерес для изучения в иностранной аудитории, поскольку традиционно материал для работы на предвузовском этапе должен отражать национальный характер и традиции русской культуры..

I. Лексический минимум.

1. *Запишите новые слова в словарь:* дуэль, признание, противоречивый, разочароваться (в ком? в чём?), сопоставление, ссора, тип, типичный, ухаживать (за кем?), энциклопедия.

2. *Подберите синонимы к словам и словосочетаниям:* контраст, лишний человек, потомок (потомки), пустить в ход, роман в стихах, фольклор, царить

II. Чтение.

1. *Прочитайте текст. Что вы уже знали об А.С. Пушкине? Что узнали нового?*

Творчество великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина – это начало золотого века русской литературы. Он родился 26 мая 1799 года в Москве. Семья Пушкиных принадлежала к самой образованной части московского общества. Большое влияние на А.С. Пушкина оказали бабушка и няня, которые воспитали у будущего поэта любовь к русскому языку и фольклору. В 1811 году Пушкин поступил в лучшее учебное заведение того времени – Царскосельский лицей, где царила атмосфера свободы, внимания и уважения к личности учеников, дух чести и товарищества, любви к Родине. Именно в Царскосельском лицее проявился литературный дар поэта. После окончания лицея в июне 1817 года А.С. Пушкин был определён на службу в Коллегию иностранных дел, где не работал ни дня, отдавшись творчеству.

В конце 1835 года Пушкин получил разрешение на издание своего журнала, названного им «Современник». Зимой 1836 года завистники и враги поэта из высшей петербургской аристократии пустили в ход подлую клевету о взаимоотношениях его жены Натальи Николаевны Гончаровой с Ж. Дантесом. Пушкин вызвал Дантеса на дуэль, которая состоялась 27 января 1837 года на Чёрной речке. Поэт был смертельно ранен.

Творчество А. С. Пушкина имеет огромное значение для развития русского языка и литературы. «Нет сомнения, что он создал наш поэтический, наш литературный язык и что нам и нашим потомкам... идти по пути, проложенному... гением», – писал И. С. Тургенев [5; 6].

2. *Прочтите текст «Роман в стихах «Евгений Онегин»* (мы предлагаем текст из учебного пособия «История русской литературы X–XXI вв.: для иностранных учащихся подготовительных факультетов» [6, с. 104–106].

3. *Прочитайте роман, слушая аудиокнигу «Евгений Онегин», по главам. Выпишите имена главных героев* (предлагается прослушать аудиокнигу «Евгений Онегин») [7].

4. *Соотнесите описание героя с действующим лицом:*

Евгений Онегин	Тихая, мечтательная. Любит читать книги, любит природу.
Татьяна Ларина	Красавец, поэт и романтик.
Ольга Ларина	Красивый, модный. Мучает скука.
Владимир Ленский	Красивая и веселая. Простая. Любит танцевать.

5. *Прочтите отрывки из романа о Татьяне, найдите слова, которые характеризуют образ героини:*

Итак, она звалась Татьяной.

<...>

Дика, печальна, молчалива,

Как лань лесная боязлива,

Она с семьей своей родной

Казалась девочкой чужой.

Татьяна (русская душою,

Сама не зная почему)

С её холодною красою

Любила русскую зиму...

Она была нетороплива,

Не холодна, не говорлива...

Всё тихо, просто было в ней...

Татьяна верила преданьям
Простонародной старины,
И снам, и карточным гаданьям,
И предсказаниям луны [4].

III. Притекстовые упражнения.

1. Найдите в тексте романа слова и выражения, описывающие внешность и характер Евгения Онегина и Владимира Ленского. Как А.С. Пушкин описывает дружбу героев?

2. Прочтите монолог Онегина. Какие слова и словосочетания проясняют его ответ на письмо Татьяны?

<...> я не создан для блаженства;
Ему чужда душа моя;
Напрасны ваши совершенства:
Их вовсе недостойн я.
Поверьте (совесть в том порукой),
Супружество нам будет мукой.
Я, сколько ни любил бы вас,
Привыкнув, разлюблю тотчас;
Начнете плакать: ваши слезы
Не тронут сердца моего,
А будут лишь бесить его [4].

3. Перечитайте письмо Онегина к Татьяне. О чем оно? Какие слова и выражения описывают его чувства? [4, с. 189–191].

IV. Послетекстовые упражнения.

1. Составьте опорный план текста. Перескажите по нему роман.

2. Ответьте на вопросы:

- Как Евгений Онегин познакомился с семьёй Лариных?
- Откуда Владимир Ленский вернулся в деревню?
- Почему Владимир Ленский вызвал на дуэль Онегина?
- За кого выходит замуж Ольга Ларина?
- Какой титул получает Татьяна после замужества?
- Почему Онегина называют «лишним человеком»?
- Почему Татьяна является идеальным образом русской женщины в русской литературе?

3. Составьте свою серию вопросов к роману.

4. Верны ли следующие утверждения?

- Онегину скучно в деревне.
- Владимир Ленский влюблён в Ольгу Ларину.
- Татьяна очень весела и любит танцевать.
- Во время дуэли погибает Евгений Онегин.
- Татьяна не выходит замуж и ждет встречи с Онегиным.

5. Перескажите повесть от лица Татьяны Лариной, Прасковьи Лариной, Владимира Ленского.

6. Возьмите интервью у Прасковьи Лариной, у няни Татьяны, Евгения Онегина, Владимира Ленского и других заинтересовавших вас героев повести.

7. Расскажите о произведении со схожими сюжетными линиями.

В качестве домашнего задания мы предлагаем посмотреть экранизацию романа «Евгений Онегин» [3], а затем обсудить в группе возможные варианты развития событий и порассуждать, каким мог быть финал произведения.

Таким образом, использование предложенной в настоящей статье системы заданий, включающих не только коммуникативные, но и языковые упражнения и направленных на формирование навыков изучающего чтения, способствует развитию коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся.

Список литературы

1. Абрамова М.В. Учебно-научный текст на уроке РКИ: обучение навыкам ознакомительного чтения на предвузовском этапе / М.В. Абрамова // Русский язык за рубежом. – 2015. – №1. – С. 89–94. – EDN UYMRPL
2. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 13-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 256 с.
3. Пушкин А.С. Евгений Онегин / А.С. Пушкин. – М.: Эксмо, 2021. – 224 с.
4. Мохань Е.Н. Русский язык как иностранный Работа с художественным текстом: учеб. пособие / Е.Н. Мохань, И.Ю. Самойлова. – Минск: РИВШ, 2015. – 168 с.
5. Одинцова Р.И. История русской литературы Х–XXI вв.: для иностранных учащихся подготовительных факультетов / Р.И. Одинцова, Н.Ю. Новаковская, К.И. Лукьянец; под ред. И.Б. Череповской. – СПб.: Златоуст, 2022. – 348 с.
6. Пушкин А.С. Евгений Онегин // Сайт «Радио «Звезда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://radiozvezda.ru/audiobooks/20258291618-EbHP3.html> (дата обращения: 10.11.2025).
7. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – №4 (9). – С. 105–107. – EDN OKKLTZ

Колоева Айшет Хизировна
студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский
университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация: в работе рассматривается вопрос особенностей качества жизни детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы. Анализируются основные факторы, влияющие на физическое и психосоциальное состояние детей, а также значение оценки качества жизни в комплексном лечении и реабилитации.

Ключевые слова: сердечно-сосудистые заболевания, врождённые пороки сердца, педиатрия, хронические заболевания, психосоциальная адаптация, реабилитация.

Качество жизни (КЖ), связанное со здоровьем, – это многомерная оценка влияния заболевания на физическое, психологическое, социальное и эмоциональное функционирование человека. У детей с хроническими заболеваниями, такими как сердечно-сосудистые, этот показатель является важным критерием для оценки общего благополучия и эффективности терапии.

Заболевания сердечно-сосудистой системы (ССЗ) у детей охватывают широкий спектр патологий – от врождённых пороков сердца (ВПС) до приобретённых аномалий, нарушений ритма и сердечной недостаточности. Благодаря развитию кардиохирургии и интенсивной терапии выживаемость детей с ССЗ значительно повысилась, поэтому возрастает потребность в исследовании качества их повседневной жизни, психосоциальной адаптации и функционального состояния.

Основные цели исследований качества жизни у детей с ССЗ: выявить влияние заболевания на восприятие здоровья и активности ребёнка, проанализировать различия между самооценкой детей и оценкой родителей, определить влияние тяжести заболевания, типа лечения и социально-психологических факторов на КЖ, использовать результаты для улучшения клинической помощи и реабилитации.

PedsQL и его модуль для кардиологии наиболее часто используемыми инструментами являются следующие.

1. Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL) 4.0 Generic Core Scales:

– оценивает функции: физическую, эмоциональную, социальную и школьную активность.

2. PedsQL™ Cardiac Module (3.0):

– специфический модуль для детей с сердечными заболеваниями, включающий шкалы: проблемы, связанные с сердцем, тревожность, отношение к внешности, проблемы с обучением, общение и т. д.

3. PCQLI (Pediatric Cardiac Quality of Life Inventory):

– расшифровывает влияние ССЗ на качество жизни корпуса, разработан для 8–18 лет с самооценкой и оценкой родителей, прошёл международную валидацию.

Сравнение с контрольной группой: дети с ССЗ в целом сообщают более низкие показатели качества жизни по сравнению со здоровыми сверстниками, особенно по физической и психосоциальной шкалам, пример: у 21% детей старше 8 лет отмечено значительное ухудшение психосоциальной составляющей КЖ. Влияние тяжести болезни: степень тяжести кардиальной патологии (например, выраженная сердечная недостаточность) ассоциирована с более низкими показателями по физическому функционированию и в целом по КЖ, у детей с более тяжёлой ССЗ родители чаще оценивают физическое и психосоциальное состояние хуже, чем у тех, у кого болезнь легкой или умеренной тяжести.

Специфика отдельных подгрупп Дети с врождёнными пороками сердца (ВПС):

– исследования показывают, что физическое благополучие, социальные связи и автономия у детей с ВПС значительно ниже, чем у здоровых сверстников.

Унаследованные кардиальные заболевания (аритмии, кардиомиопатии):

– несмотря на то, что в целом качество жизни остаётся относительно высоким, оно всё же статистически ниже, чем у здоровых детей, а качество жизни определяется не только кардиальными симптомами, но и фитнес-показателями, уровнем активности и школьной адаптацией.

Послеоперационный период:

– у детей после коррекции ВПС отмечается улучшение физической составляющей КЖ, но могут сохраняться социальные и школьные трудности, особенно в краткосрочной перспективе

Факторы, влияющие на качество жизни. 1. Клинические факторы: тяжёлые симптомы заболевания, ограничения физической активности, побочные эффекты медикаментозной терапии. 2. Психосоциальные факторы: тревожность, связанная с лечением, отношение к собственной внешности после

операций, школьная адаптация и поддержка сверстников. 3. Социально-демографические факторы: социально-экономический статус семьи, возраст и пол ребёнка, наличие устойчивой социальной поддержки.

Оценка качества жизни позволяет: комплексно оценивать результаты лечения, включая не только клинические, но и функциональные и психосоциальные параметры. Разрабатывать программы реабилитации, направленные на улучшение не только физического состояния, но и социальной адаптации детей. Своевременно выявлять группы с высоким риском психосоциальных нарушений.

Дети с сердечно-сосудистыми заболеваниями имеют более низкие показатели качества жизни по сравнению с здоровыми детьми, особенно по физическим и психосоциальным шкалам. Степень тяжести патологии существенно влияет на восприятие качества жизни детьми и их родителями. Психосоциальные компоненты (тревожность, школьная адаптация, социальное взаимодействие) играют значительную роль и требуют внимания специалистов. Оценка качества жизни должна быть частью комплексной клинической практики, помогая улучшать результаты лечения и адаптации ребёнка.

Список литературы

1. Качество жизни детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы (обзор зарубежных и отечественных исследований) / К.А. Соболева, И.В. Винярская, Е.Н. Басаргина [и др.] // Российский педиатрический журнал. – 2015. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-zhizni-detey-s-zabolevaniyami-serdechno-sosudistoy-sistemy> (дата обращения: 12.12.2025).
2. Балыкова Л.А. Программа физической реабилитации в сочетании с приёмом антиоксидантов (убидекаренон) у детей с врождёнными пороками сердца: влияние на функциональные возможности сердечно-сосудистой системы и показатели качества жизни / Л.А. Балыкова.
3. Соболева К.А. Разработка утилитарных индексов (QALYs) для оценки качества жизни детей с хронической сердечной недостаточностью с помощью русскоязычной версии опросника Health Utilities Index / К.А. Соболева.
4. Трунова Ю.А. Клинико-функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и качество жизни школьников с оперированными врождёнными пороками сердца в отдалённом послеоперационном периоде: дис. ... канд. мед. наук / Ю.А. Трунова. – Екатеринбург, 2016. EDN ROBVOZ
5. Сравнительная оценка качества жизни детей с различной кардиальной патологией / Ю.А. Трунова, А.В. Созонов, Б.Ю. Климентьева [и др.] // Уральский медицинский журнал. – 2019. – №6. – С. 76–84. DOI 10.25694/URMJ.2019.06.26. EDN SLCDOE

Кошкина Надежда Васильевна
старший преподаватель

Маматов Эльдар Муратович
курсант

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина
Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза
С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации
г. Санкт-Петербург

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ НА ПРИМЕРЕ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫДАЮЩИХСЯ СОВЕТСКИХ УЧЕНЫХ. СЕРГЕЙ СОБОЛЕВ. МАТЕМАТИКА КАК ОРУЖИЕ СДЕРЖИВАНИЯ В ХОЛОДНОЙ ВОЙНЕ

Аннотация: статья посвящена исследованию патриотического воспитания курсантов на примере жизни и деятельности выдающихся советских ученых. В условиях стремительной глобализации и изменения представлений о патриотизме особую значимость приобретает работа по формированию у подрастающего поколения чувства гордости за свою страну и ее достижения. В результате исследования подчеркивается значимость интеграции научных знаний и патриотического воспитания в образовательный процесс, что способствует формированию высокоморальных, ответственных и целеустремленных специалистов, готовых к служению своей Родине.

Ключевые слова: военный вуз, патриотическое воспитание.

Направление деятельности преподавателя военного вуза в патриотическом воспитании заключается в формировании у курсантов гражданской ответственности и готовности к защите интересов своей страны. Это направление всегда было и будет актуальным и важным для педагогов высшей школы. Считается, что высшая математика – дисциплина не очень «удобная» для патриотического воспитания, но многие преподаватели с этим утверждением не согласны. На занятиях высшей математики патриотическое воспитание осуществляется посредством четырёх факторов:

- 1) через содержание образования;
- 2) через методы и формы обучения;
- 3) через использование случайно возникших и специально созданных воспитывающих ситуаций;
- 4) через личность самого учителя (прежде всего и в наибольшей степени).

При обучении математике основными направлениями, способствующими патриотическому воспитанию курсантов, являются:

- 1) использование историко-математического материала;
- 2) проведение нестандартных занятий;
- 3) решение математических задач: прикладного характера и идейной направленности;
- 4) военно-научная работа.

В Военной Академии Связи ежегодно проводится семинар, посвящённый дню связиста. Одной из целей этого семинара является совершенствование системы непрерывного патриотического воспитания курсантов. В этом году курсанты готовили доклады на тему «Гении расчета. Математики в войне». Курсантам предоставляется возможность подготовить доклад об одном из выдающихся учёных советской эпохи, их роли в военном деле. Курсанты изучали влияние математики на военные стратегии: определяли как математические модели и методы применялись для разработки стратегий и технологий в период холодной войны, каким образом они изменили подходы к военному планированию. Во время холодной войны математика стала основой для разработки технологий, таких как ядерное оружие и системы ПРО. Математические модели использовались для расчёта траекторий снарядов, проектирования ядерных реакторов и прогнозирования последствий ядерных взрывов. Например, теории вероятности и статистики применялись для оценки вероятности успешности выстрела или для анализа сил противника.

Выдающийся советский математик Сергей Соболев акцентировал внимание на том, как математика стала центральной в военных технологиях. Сергей Соболев и его соратники занимались разработкой сложных кибернетических систем управления вооружениями, интегрируя передовые математические методологии и алгоритмы. Это позволяло обеспечить эффективное управление стратегическим вооружением в постоянно меняющихся условиях риска. Вклад учёных также заключался в формировании научной основы для оценки ядерного паритета между сверхдержавами, способствуя координации исследований и институциональному взаимодействию. Результаты их работы имели решающее значение для адекватного формирования стратегии сдерживания и поддержки дипломатических инициатив. Соболев акцентировал внимание на том, как математика стала центральной в военных технологиях.

Вклад учёных также заключался в формировании научной основы для оценки ядерного паритета между сверхдержавами, способствуя координации исследований и институциональному взаимодействию. Результаты их работы имели решающее значение для адекватного формирования стратегии сдерживания и поддержки дипломатических инициатив.

Соболев обращал внимание и на решение так называемых «этических вопросов». Во-первых, – это дилеммы, возникающие при использовании математики в военных целях. Необходимо найти баланс между научным прогрессом и потенциальным вредом для человечества. Соболев подчеркивал, что это ключевая моральная задача. Сергей Соболев неоднократно писал про важность осознанной ответственности учёных, стремившихся к миру. Также писал о необходимости открытых публичных дебатов о роли исследователей в создании вооружений и формировании этических норм военно-научных разработок. Заметим, что все эти этические аспекты остаются актуальными и для современного научного сообщества и политиков, задействованных в вопросах безопасности.

Сергей Соболев внёс значительный вклад в развитие вычислительной математики, в частности:

1. Создал теорию пространств функций с обобщёнными производными. Эта теория вошла в науку как пространства Соболева и сыграла важную роль в формировании современных математических воззрений. На основе предложенных Соболевым методов функциональных пространств были получены известные неравенства Соболева, позволяющие исследовать существование и регулярность решений дифференциальных уравнений в частных производных.

2. Ввёл понятия регулярного и нерегулярного замыканий вычислительного алгоритма. Эти исследования стали одним из истоков общей теории вычислительных алгоритмов, связанной с абстрактным изучением приёмов решения больших систем уравнений.

3. Создал теорию кубатурных формул. Учёный предложил принципиально новый подход к численному интегрированию с помощью методов теории обобщённых функций. В этой теории Соболев синтезировал идеи классических приближённых методов и теории распределений.

Сергей Соболев в своём исследовании подчёркивает, что математика, несмотря на свою абстрактную природу, могла и продолжает оказывать значительное влияние на глобальную политику и военные стратегии. Размышляя о будущем, мы должны учитывать, как использовать математические знания во благо, избегая их возможности служить инструментом разрушения. Важно помнить, что наука сама по себе нейтральна, и лишь от нас зависит, как она будет использоваться.

Список литературы

1. Соболев С.И. Математика как оружие сдерживания в холодной войне / С.И. Соболев. – М.: Изд-во НГМУ.
2. Соболев С.И. Наука и война: математические модели в стратегии / С.И. Соболев. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019.
3. Королев Ю.Н. Роль теории игр в холодной войне / Ю.Н. Королев. – М.: Научный мир, 2020.
4. Громов А.В. Математика и военная стратегия / А.В. Громов. – М.: Военное издательство, 2018.

Левкина Наталья Николаевна

канд. экон. наук, доцент

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

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УСПЕВАЕМОСТИ ПО ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ, ПРОПУСКАЮЩИХ ЗАНЯТИЯ

Аннотация: автор статьи отмечает, что в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению пропусков занятий студентами очной формы обучения в связи с совмещением учебы и работы. Зачастую это сопровождается снижением успеваемости, в т. ч. по профильным дисциплинам. Используя общенаучные методы наблюдения, описания, анализа, синтеза, обобщения и индукции, автор сделал вывод о том, что повышению успеваемости студентов, пропускающих занятия, будет способствовать работа по мотивированию студентов к посещению аудиторных занятий, грамотный подбор заданий для компенсации баллов за пропуск занятий, а также тщательный контроль за дисциплиной и вовлеченностью в работу на занятиях. Результаты проведенного исследования могут быть использованы для оптимизации балльно-рейтинговых систем оценивания результатов освоения дисциплин.

Ключевые слова: успеваемость, посещаемость, балльно-рейтинговая система, высшее образование, профильные дисциплины.

Успеваемость студентов определяется многими факторами, как зависящими от самих обучающихся, так и не связанными с ними. Во многих случаях преподаватели отмечают, что уровень успеваемости студентов, посещающих занятия, выше тех, кто их пропускает. В настоящее время сформировалась тенденция к увеличению количества работающих студентов очного обучения, и нередки случаи, когда они используют сам факт наличия работы как прикрытие от посещения занятий и выполнения заданий. Далеко не все работающие студенты оформляют свободное посещение через деканат, но даже те, кто оформил, часто считают, что теперь могут уделять значительно меньше времени освоению учебной дисциплины.

Тем не менее, пропустив разъяснение учебного материала преподавателем, не имея конспектов лекций, студенты с большой долей вероятности будут обращаться к ресурсам сети Интернет, рискуя найти устаревшую, неточную, а иногда и неверную информацию. В условиях избытка разнообразной информации в сети Интернет, с учетом неумения большинства студентов критически оценивать надежность источников и достоверность самой информации, сжатый выверенный учебный материал в виде конспекта лекций может стать «путеводной звездой» в освоении учебной дисциплины.

Как правило, студенты имеют доступ к курсу лекций в электронном виде, однако, преподавателю нужно еще и замотивировать их обратиться именно к этому ресурсу. Для этого можно предлагать для компенсации баллов за пропущенные занятия выполнение заданий в виде поиска ответов на контрольные вопросы по теоретическому материалу и практических заданий по каждой пропущенной теме.

Конспекты лекций, которые делают студенты на аудиторных занятиях, могут отличаться от курса лекций в системе электронного обучения, поэтому некоторые преподаватели просят переписать конспекты лекций вручную, однако следует учитывать, что есть студенты, которым удобнее набирать текст на ноутбуке и даже телефоне и получить свой конспект лекций в электронном виде. Даже если студент просто распечатает и предъявит на проверку лекции, размещенные преподавателем в MOODLE или аналогичном ресурсе, то уже с большой долей вероятности воспользуется именно этим материалом при подготовке к контрольным работам, зачету или экзамену.

Наличие тщательно отобранного преподавателем учебного материала в любом формате будет способствовать более качественному выполнению практических заданий, успешному прохождению текущего и промежуточного контроля, создаст задел важной для будущей профессиональной деятельности информации.

В некоторых случаях перспектива переписывать или распечатывать лекции мотивирует студентов стараться лекции не пропускать, однако, если балльно-рейтинговая система предусматривает возможность отчитаться за пропущенное занятие с помощью заданий, предполагающих обращение к лекциям, это также будет способствовать повышению эффективности обучения.

Задания за пропуск должны также позволять преподавателю оценить сформированность предусмотренных дисциплиной практических умений и навыков – они должны включать задачи и кейсы, полностью повторяющие формат условия тех, что решались на практических аудиторных занятиях, но с другими числовыми показателями. Сначала студенту придется разобраться с решением аудиторной задачи, затем повторить необходимые действия для решения своей задачи.

Эффективность данного приема многократно возрастает, если разработать много вариантов однотипных заданий с тем, чтобы у студентов не было возможности списать друг у друга. Это требует значительных трудозатрат преподавателя, однако имеет мощный методический эффект [2].

Аналогичный подход следует использовать при разработке заданий для выполнения лабораторных работ, поскольку зачастую пропустившие аудиторские занятия самостоятельно справиться не могут, поэтому списывают у одноклассников. Здесь для повышения эффективности их обучения можно использовать большое количество вариантов, причем целесообразно подбирать показатели таким образом, чтобы выводы по результатам проведенных расчетов в разных вариантах предполагались разные – чтобы студенты не могли воспользоваться чужими формулировками, подставив туда свои цифры.

Для лабораторных работ по учебным дисциплинам, связанным с проведением расчетов, важна сама процедура защиты лабораторных, поскольку позволяет определить уровень владения материалом каждого студента, осознанность действий при выполнении заданий и корректность интерпретации полученных результатов.

Следует отметить, что есть категория студентов, систематически опаздывающих на занятия, соответственно, регулярно пропускающих часть учебного материала, и получающиеся в результате пробелы существенно снижают эффективность освоения учебной дисциплины. Здесь уместно внедрить практику фиксации точного времени появления студентов в аудитории и пропорциональное уменьшение баллов за посещение занятий в случае опоздания. Как правило, довольно быстро студенты начинают серьезнее относиться к своей пунктуальности.

Также улучшению посещаемости способствует более активное использование небольших самостоятельных работ в конце занятия – для закрепления нового учебного материала или повторения предыдущих тем [1]. Для присутствующих на занятии студентов это предоставляет дополнительные возможности заработать баллы, для отсутствующих – повод задуматься о целесообразности недопущения пропусков.

Дополнительным стимулом к посещению занятий, в конечном итоге также способствующим улучшению успеваемости, является выставление баллов за активную работу на аудиторных занятиях. Однако здесь не должно быть формального проставления баллов всем студентам, присутствовавшим на занятии, когда разбирали какой-то кейс, решение задач, выполнялись практические работы, задания, поскольку формально студент на занятии был, однако мог потихоньку заниматься своими делами.

Здесь важно вовлекать всех студентов в работу. Если выполняемые задания предполагают расчеты, следует проводить сверху результатов, когда преподаватель может попросить любого студента озвучить тот или иной показатель. Можно спрашивать по цепочке или случайно – в любом случае это вынуждает студентов не отвлекаться и слаженно работать. Но если кто-то все же не участвует в общем обсуждении, постоянно отстает, важно выяснить, в чем причина. Причина может быть в том, что студент не разобрался в текущей или прошлых темах и не понимает, как именно нужно действовать. Здесь важно проявить к нему должное внимание – пояснить, подсказать, проконтролировать самостоятельное выполнение, дать возможность попробовать самому и достичь успеха. В некоторых случаях (если затруднения незначительны) оправданным бывает притормозить общую работу, чтобы такой студент смог догнать и подключиться к ней. Если пробелы велики, его не имеет смысл подгонять, следует контролировать его действия по мере выполнения, затем уже после занятий во внеучебное время имеет смысл дать дополнительные пояснения, рекомендации и индивидуальные задания. Если студент не пытается включиться в общую работу, ему баллы за работу на занятиях не полагаются. Остальные обучающиеся, получая баллы за прикладываемые на аудиторных занятиях усилия, мотивируются к дальнейшей плодотворной работе.

В заключение, следует подчеркнуть нецелесообразность унификации содержания балльно-рейтинговых систем оценки разных профильных дисциплин. Уместным может быть базовое разделение итоговых 100 баллов между теми, что студенты могут заработать в течение семестра, и теми, что они могут получить непосредственно на зачете (например, 80 и 20 баллов соответственно). Однако то, за что студенты получают баллы в процессе изучения дисциплины, зависит от ее специфики, формируемых компетенций, особенностей учебного плана и т. п.

Таким образом, повышению успеваемости студентов, пропускающих занятия, может способствовать грамотно разработанная балльно-рейтинговая система оценивания результатов освоения учебных дисциплин, мотивирующая к посещению, а также индивидуальный подход к каждому студенту.

Список литературы

1. Курунина Г.М. Возможные формы повышения успеваемости студентов в вузе / Г.М. Курунина, О.М. Иванкина, Е.А. Певалова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №10. – С. 187–192. DOI 10.17513/snt.38277. EDN K1XCGR
2. Левкина Н.Н. Возможности балльно-рейтинговой системы для мотивации посещения студентами учебных занятий / Н.Н. Левкина // Дневник науки. – 2024. – №11(95).

Левкина Наталья Николаевна

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

ОТДЕЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ, СВЯЗАННЫХ С РАСЧЕТАМИ, В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: автор статьи подчеркивает, что в современных условиях для обеспечения эффективности образовательного процесса преподавателям профильных дисциплин важно уделять внимание психологическим аспектам обучения, в т. ч. работать над преодолением у студентов психологических барьеров, связанных с проведением математических расчетов. Важно идентифицировать наличие подобных проблем у студентов, активно вовлекать их в работу на практических занятиях, уделяя дополнительное внимание, предлагая дополнительные консультации и задания, стараясь создавать больше ситуаций успеха, связанных с проведением расчетов. В процессе исследования были использованы методы наблюдения и описания, для систематизации результатов исследования – анализ, синтез, обобщение и индукция.

Ключевые слова: психологические барьеры, математические расчеты, экономическое образование, экономические дисциплины, высшее образование.

В современных условиях для обеспечения эффективности учебного процесса в большинстве случаев недостаточно высокого профессионализма и методической подготовки преподавателя – важное значение имеет понимание психологических особенностей процесса обучения, включая механизмы восприятия, понимания информации, закрепления навыков и умений, а также особенностей мотивации и возникновения психологических барьеров в обучении [1].

Вопросы преодоления психологических барьеров в обучении традиционно исследуются в контексте изучения иностранных языков [3; 5]. Значительно реже этим вопросам уделяют в рамках изучения других дисциплин. Отдельные исследования посвящены конкретным методам преодоления психологических барьеров (например, образовательным играм [6]), а также их особенностям в определенных условиях [2].

Преподаватели экономических дисциплин в высших учебных заведениях все чаще сталкиваются с ситуацией, когда предложение рассмотреть пример, решить задачу не вызывает никакого энтузиазма, напротив, вызывает отторжение и негативные эмоции у некоторых студентов.

С одной стороны, причина в снижении качества математической подготовки школьников [4]. С другой стороны, у многих студентов со времен школы закрепилось стойкое убеждение в том, что они не могут справиться с математическими расчетами, у них не получится, им это не дано и т. п. Приобретенные самостоятельно или с помощью учителей или родителей ярлыки неудачников во всем, что связано с математикой, создают стойкие психологические барьеры, которые могут значительно снизить эффективность вузовской подготовки, особенно если выбранное направление подготовки связано с необходимостью работы с цифрами, в т. ч. с экономикой.

Прежде всего, необходимо установить наличие проблемы. Иногда это довольно очевидно – например, когда вся группа готова писать лекции без усталости, только чтобы не переходить к практике. Чаще всего причина кроется в болезненном неудачном опыте, связанном с расчетами (в основном это связано с изучением математических дисциплин на первых курсах). В других случаях проблема касается одного или нескольких студентов, которые, как правило, скрывают имеющиеся трудности, тихонько отсиживаются, не участвуют в активной работе на практических занятиях, либо списывая решения у одногруппников, либо отговариваясь тем, что не успевают за всей группой и потом обязательно все доделают.

Важно обеспечить обязательное вовлечение всех студентов в работу таким образом, чтобы в любой момент студент был готов озвучить рассчитанные показатели, сформулировать выводы по результатам расчетов и т. п. Проверяя правильность решения задачи, можно попросить озвучить по одному показателю (за отчетный и предыдущий периоды и плановое и фактическое значения) нескольких студентов, других попросить перечислить показатели динамики анализируемых коэффициентов и т. п.

Здесь важна внимательность, искренняя заинтересованность преподавателя в успешном освоении дисциплины всеми студентами. Осуществляя постоянный ненавязчивый контроль за действиями студентов, преподаватель сможет выявить нуждающихся в помощи студентов и далее уделять им больше внимания.

Если кто-то не смог ответить, поскольку не успел рассчитать какой-то показатель, следует выяснить, в чем именно студент испытывает затруднения, разъяснить порядок необходимых действий,

дождаться верного результата и дальше продолжить совместную проверку и обсуждение. Если отставание студента в решении текущего задания значительное, в зависимости от специфики задания можно либо рекомендовать студенту продолжать работать в своем темпе, либо отложить пока это задание и вместе с одноклассниками заняться следующим.

Важно подчеркнуть, что самое главное в преодолении психологических барьеров перед проведением расчетов – обеспечить спокойную доброжелательную рабочую обстановку на занятиях и постоянно создавать ситуации успеха для студентов, испытывающих трудности – когда каждый правильно рассчитанный показатель отмечается, заслуживает похвалы, студенту можно предложить решить задачу у доски и бережно сопровождая его действия, радоваться успеху и т. п. По мере того, как мозг студента будет все чаще фиксировать ситуации успеха в связи с математическими расчетами, психологические барьеры будут снижаться.

При этом не следует давать послаблений – даже если не все сразу получается, нужно продолжать спрашивать такого студента наравне с остальными, но чуть больше времени уделяя ожиданию ответа, разясняя, подбадривая, отмечая каждый правильный ответ.

Студентам, испытывающим затруднения с расчетами, следует давать дополнительные индивидуальные задания для отработки практических умений и навыков. Можно разработать персональную траекторию получения баллов за работу в семестре. Это потребует дополнительного времени от преподавателя, однако является действенным средством преодоления страха перед расчетами и будет способствовать лучшему освоению экономических дисциплин и эффективности обучения в целом.

В некоторых случаях целесообразно предложить студенту задержаться после занятий или прийти во время еженедельного времени консультирования преподавателя, хороший эффект могут дать дополнительные занятия в форме факультатива и т. п.

В заключение, следует отметить, что иногда действий одного преподавателя бывает достаточно для того, чтобы справиться с наличием психологических барьеров перед расчетами у студентов, однако чаще всего подобный положительный эффект может быть нивелирован на других дисциплинах, связанных с проведением расчетов. Следовательно, залогом успешного преодоления психологических барьеров у студентов является также организация системной комплексной работы всех преподавателей экономических дисциплин над их преодолением.

Таким образом, для преодоления психологических барьеров студентов, связанных с проведением расчетов, прежде всего, важное значение имеет участливое доброжелательное отношение преподавателей, не дающее поблажек и послаблений, подбадривание и постоянный контроль над расчетной деятельностью студентов, фиксация успехов и помощь в преодолении неудач. Важное значение имеет стиль взаимодействия преподавателя со студентами, позволяющий обеспечить доброжелательную рабочую атмосферу на занятиях. Заинтересованность педагогов в результатах своих студентов, внимание к прогрессу и успехам каждого обучающегося, являются залогом мотивации к учебе, преодоления психологических барьеров в обучении и обеспечения эффективности учебного процесса в высших учебных заведениях в части изучения экономических дисциплин.

Список литературы

1. Исмаилова Д.О. Проблемы взаимодействия преподавателя и студента в учреждении профессионального образования / Д.О. Исмаилова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5. №3. – С. 93–98. DOI 10.54158/27132838_2024_5_3_93. EDN QZTNTL
2. Кудавев А.С. Эффективные стратегии преодоления учебных барьеров в условиях цифровой трансформации образования / А.С. Кудавев, А.А. Захарова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 109–110. EDN ITUMMV
3. Лапченко Е.П. Психологический барьер при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / Е.П. Лапченко // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 1. – С. 58–62. EDN DEZAOY
4. Левкина Н.Н. К вопросу о снижении качества школьной подготовки по математике в контексте изучения экономических дисциплин / Н.Н. Левкина // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 27 нояб. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025.
5. Симбина Д.М. Психологические барьеры как проблема обучения говорению на иностранном языке / Д.М. Симбина // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сб. ст. по материалам CCCXСII Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Интернаука, 2025. – С. 35–37. EDN QKLDBF
6. Уайканова А.Б. Психологические барьеры в обучении: преодоление с помощью образовательных игр / А.Б. Уайканова, Г.Ж. Асылханова // Вестник инновационного Евразийского университета. – 2024. – №4(96). – С. 26–30. DOI 10.37788/2024-4/26-30. EDN XGMHVV

Локова Алина Музарбиевна
студентка

Научный руководитель
Щербакова Ирина Викторовна
соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВРОЖДЕННОЙ АТРЕЗИИ ХОАН В ПЕДИАТРИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АНАЛИЗА ДАННЫХ

Аннотация: современные информационные технологии (ИТ) играют ключевую роль в клинической практике, являясь незаменимым инструментом для поиска, анализа и систематизации медицинской информации. Для формирования профессиональных компетенций будущих педиатров и оториноларингологов актуально изучение клинических аспектов, методов диагностики и хирургической коррекции врожденных пороков развития. На начальных этапах обучения этот процесс основан на системном анализе научных публикаций и клинических рекомендаций. В статье на примере врожденной атрезии хоан (ВАХ) рассматривается применение ИТ для анализа эпидемиологических данных, современных методов диагностики и сравнительного анализа хирургических тактик, представленных в российской и международной научной литературе.

Ключевые слова: информационные технологии в медицине, анализ данных, врожденная атрезия хоан, детская оториноларингология, эндоскопическая хирургия, статистика в педиатрии.

Врожденная атрезия хоан (ВАХ) является редким, но клинически значимым пороком развития, требующим от врача-педиатра и оториноларинголога знаний о неотложных состояниях, методах диагностики и принципах хирургического лечения. Определение темы исследования и сбор релевантных данных были проведены с помощью анализа актуальных научных изданий в области педиатрии и оториноларингологии, доступных через современные поисковые системы (включая Яндекс) и научные базы данных.

ВАХ представляет собой отсутствие естественного сообщения между полостью носа и носоглоткой, вызванное костной или перепончатой мембраной. Это наиболее частый врожденный порок носа, требующий хирургического вмешательства у детей. Двусторонняя атрезия представляет прямую угрозу для жизни новорожденного в связи с обструкцией верхних дыхательных путей. Анализ данных из доступных источников позволил установить, что средний возраст диагностики ВАХ составляет около 12 месяцев, что указывает на частую задержку в выявлении патологии, особенно при односторонних формах.

Для диагностики ВАХ у детей раннего возраста предпочтение отдается фиброэндоскопам малого диаметра (2,2–2,4 мм), позволяющим визуально оценить носовую полость и хоаны. При невозможности их использования допустим ультратонкий ригидный эндоскоп (1,9 мм). Анализ современных публикаций с использованием ИТ-инструментов позволяет систематизировать хирургические подходы. Исторически транспалатинный доступ был «золотым стандартом», но сейчас используется редко из-за высокой травматичности. Современным методом выбора является эндоскопический трансназальный доступ, который менее инвазивен, но сопряжен с риском рестеноза.

Статистический анализ данных, представленных в исследованиях, позволяет сравнить эффективность различных методик. В частности, перспективной альтернативой является эндоскопическая хоанопластика с формированием слизистых лоскутов (например, септальных) и их фиксацией фибриновым клеем без использования стентов. Согласно данным литературы, отказ от стентирования упрощает послеоперационный уход и может снижать риск рестеноза, а пациенты получают возможность самостоятельного носового дыхания сразу после операции.

Таким образом, применение информационных технологий для поиска и анализа данных позволяет будущим специалистам получить структурированное представление о такой сложной патологии, как ВАХ. Систематизация знаний о частоте, клинических проявлениях, алгоритмах диагностики и современных хирургических подходах, основанная на анализе актуальных научных источников, способствует формированию клинического мышления и готовности к принятию обоснованных решений в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Атрезия хоан у детей первого года жизни: тенденции последних пяти лет / А.И. Асманов, Н.А. Дайхес, О.А. Бреева [и др.] // Российский медицинский журнал (РМЖ). – 2024. – №1. – С. 52. EDN DUDPU1

2. Лечение рецидивирующей приобретенной атрезии хоан с помощью трансплантации лучевого кожно-фасциального лоскута предплечья / Х. Хираяма, К. Исида, К. Киши [и др.] // Ухо, Горло, Нос (Ear Nose Throat J). – 2022. – DOI: 10.1177/01455613211070894.

3. Врожденная обструкция (непроходимость) носа: клинический и радиологический обзор / Э. Адил, К. Хантли, А. Чоудхари, М. Карр // Европейский журнал педиатрии (Eur J Pediatr). – 2012. – Т. 171. №4. – С. 641–650. DOI: 10.1007/s00431-011-1591-6.

4. Гнаги Ш.Х. Носовая обструкция (непроходимость) у новорожденных / Ш.Х. Гнаги, С.А. Шрафф // Педиатрические клиники Северной Америки (Pediatr Clin North Am). – 2013. – Т. 60. №4. – С. 903–922. DOI: 10.1016/j.pcl.2013.04.007.

5. Смит М.М. Носовая обструкция (непроходимость) в педиатрической практике / М.М. Смит, С.Л. Ишман // Отоларингологические клиники Северной Америки (Otolaryngol Clin North Am). – 2018. – Т. 51. №5. – С. 971–985.

Махортов Владимир Денисович

ассистент кафедры

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

г. Волгоград, Волгоградская область

ПРОГРАММНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА СГЛАЖЕННЫХ ЧАСТИЦ КАК ЗАДАЧА СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности численного метода гидродинамики сглаженных частиц (SPH), его преимущества для решения задач моделирования в различных отраслях науки и производства. Предлагается внедрение метода в программу подготовки специалистов в области компьютерного моделирования и разработки программного обеспечения. Демонстрируется реализация SPH в исследовательской работе студентов.

Ключевые слова: метод сглаженных частиц, метод SPH, компьютерное моделирование, информационные технологии, НИР студентов.

Компьютерное моделирование динамики сплошных сред представляет собой востребованный инструмент в различных научно-производственных сферах, что обуславливает необходимость создания соответствующего программного обеспечения. Целевой аудиторией таких продуктов являются как академическое сообщество (научные работники, исследователи, преподаватели и обучающиеся вузов), так и индустриальный сектор, использующий моделирование и расчеты в проектной деятельности. Расширение ассортимента программных решений, в свою очередь, интенсифицирует конкурентные отношения в среде разработчиков.

Несмотря на наличие специализированного программного обеспечения для моделирования динамики сплошных сред, его внедрение в научно-исследовательскую и инженерную практику в России сталкивается с барьерами, главным из которых является ограниченный доступ. Существенными недостатками имеющихся программных решений также являются их узкая направленность, низкая степень адаптируемости, закрытая архитектура и высокая стоимость, что актуализирует задачу разработки альтернатив.

Для реализации компьютерного моделирования физических процессов и явлений необходимы специальные вычислительные методы, призванные упростить решение этой задачи. Одним из эффективных методов считается бессеточный метод сглаженных частиц (Smoothed Particle Hydrodynamics, SPH). Его принципиальное отличие состоит в замене традиционной вычислительной сетки на множество отдельных частиц с определенной массой. Данное свойство по определению обеспечивает выполнение закона сохранения массы, что устраняет необходимость отдельного алгоритма для его расчета и повышает простоту применения SPH в программном обеспечении для моделирования [3].

Следует отметить также следующие положительные характеристики метода SPH: возможность оптимизации быстродействия через распараллеливание расчетов, высокая степень адаптивности. Эти свойства обуславливают его широкую применимость для построения моделей физических явлений и процессов в различных областях, например: сверление титанового сплава [1], погружение тела в жидкость с ударом о дно [2], стационарные ударные волны в пористой меди [6], движение сыпучих материалов [7], динамика столкновения сфероидальных галактик [8] и др.

Учитывая устойчивый и значительный спрос на инструменты компьютерного моделирования, можно заключить, что разработка программного обеспечения, реализующего метод сглаженных частиц, является актуальным и многообещающим направлением. В связи с этим изучение данного метода является важным и обособленным элементом подготовки будущих специалистов в сфере информационных технологий и компьютерного моделирования.

В процессе обучения численным методам студенты формируют умения и навыки их программной реализации с помощью вычислительной техники, учатся интерпретировать полученные численные результаты и оценивать их точность, что позволяет успешно применять изученные или разрабатывать

новые эффективные вычислительные алгоритмы для решения задач из разных отраслей науки и промышленности [4, с. 72].

В ходе освоения разных дисциплин учащиеся смогут использовать метод сглаженных частиц для решения задач по моделированию явлений и процессов различной физической природы и проведения виртуальных экспериментов с изменяемыми параметрами. Примерами таких учебных кейсов являются симуляция прорыва дамбы, изучение динамики волновых колебаний в жидкости, газе или другой сплошной среде и др. [5]. Использование метода SPH в моделировании, возможности его модификации, поиск путей оптимизации и практическая реализация в виде программного кода – все это может являться задачами НИР студентов.

В качестве иллюстративного примера приведем магистерскую научно-исследовательскую работу, выполненную в Волгоградском государственном университете. Целью работы являлась разработка программного обеспечения, позволяющего проводить моделирование сплошных сред методом сглаженных частиц, используя технологию CUDA. Актуальность проведенного исследования продиктована востребованностью компьютерного моделирования динамических процессов в сплошных средах, необходимого для решения различных задач в научной и производственной сфере. Прикладной характер работы заключается в том, что разрабатываемое программное обеспечение может быть востребовано предприятиями, занимающимися проектированием и моделированием.

Разработка основана на методе гидродинамики сглаженных частиц. Суть заключается в разделении среды на дискретный набор частиц и последующий подсчет их параметров с учетом соседей. В результате проведенной работы была создана программа, реализующая метод SPH на языке C++ с использованием параллельных вычислений. Главный расчетный модуль циклично перебирает массив всех частиц, пересчитывая значения давления и плотности на каждой итерации, учитывая вклад находящихся рядом частиц.

Разработанный программный комплекс имеет в своем составе основные необходимые классы и два модуля для проведения расчетов: последовательный для CPU и параллельный для GPU. Программа состоит из расчетного модуля, включающего в себя две версии метода SPH, реализованные на языке C++ в интегрированной среде разработки Microsoft Visual Studio 2017: последовательную и параллельную, модифицированную при помощи технологии параллельных вычислений Nvidia CUDA, а также модуля интерфейса на языке C++ с использованием элементов .NET Framework для взаимодействия с пользователем, ввода данных и вывода результатов расчетов.

Распараллеленная версия программы с использованием CUDA показала существенный прирост производительности. Программа тестировалась на примере задачи о падении дамбы с разным количеством частиц. Полученные результаты показали существенный прирост производительности при распараллеливании части вычислений на графическом ускорителе NVIDIA.

Тестовый прототип программного комплекса был представлен в формате проектного стартапа на Акселерационной программе в рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», нацеленного на вовлечение студентов в технологическое предпринимательство, повышение инвестиционной привлекательности сферы исследований и разработок через стартапы. Студент представил также обоснование качественного и количественного социально значимого эффекта разработанной программы: снижение себестоимости проведения моделирования как в научно-исследовательской, так и в конструкторской сферах деятельности, появление нового программного продукта, дающего пользователям больший выбор средств для работы в области компьютерного моделирования.

Таким образом, введение в программу НИР задач по изучению и реализации метода SPH способствует формированию уникальных компетенций обучающихся, стимулирует деятельность будущих специалистов по разработке программного обеспечения для задач компьютерного моделирования, кроме того, отвечает запросам промышленности и науки, увеличивает потенциал для создания новых программных решений.

Список литературы

1. Горбунов И.В. Моделирование процесса сверления с помощью SPH и конечно-элементного методов / И.В. Горбунов, И.В. Ефременков, В.Л. Леонтьев // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – Т. 16. №1 (5). – С. 1346–1351.
2. Давыдов М.Н. Моделирование кавитации при контакте тела с дном методом SPH / М.Н. Давыдов // Марчуковские научные чтения 2020 / Ин-т вычислит. математики и матем. геофизики СО РАН. – Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2020. – С. 179–180.
3. Евстигнеев Н.М. Высокоскоростные параллельные алгоритмы решения задач механики сплошной среды методом сглаженных частиц / Н.М. Евстигнеев, Ф.С. Зайцев, О.И. Рябков // Доклады академии наук. – 2014. – Т. 459. №3. – С. 280–284. DOI 10.7868/S0869565214290040. EDN SXJDAB
4. Корнилов В.С. Обучение численным методам как фактор расширения научного мировоззрения студентов / В.С. Корнилов, В.В. Беликов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2011. – №21. – С. 70–73. EDN OZCINH
5. Махортов В.Д. Целесообразность обучения студентов информационно-технических специальностей методу SPH / В.Д. Махортов // Перспективы развития высшей школы: материалы V Международной научно-практической конференции. – В 3 т. Т. 1. – Тюмень: ТИУ, 2024. – С. 386–389. – EDN ABRERG

6. Моделирование стационарных ударных волн в пористом веществе методом SPH / С.А. Мурзов, А.Н. Паршиков, С.А. Дьячков [и др.] // Труды МФТИ. – 2020. – Т. 12. №2. – С. 64–75. DOI 10.53815/20726759_2020_12_2_64. EDN JZPRZX

7. Потапов И.И. Использование составного ядра в методе SPH для моделирования движения сыпучих материалов / И.И. Потапов, О.В. Решетникова // Вычислительные технологии. – 2021. – Т. 26. №1. – С. 50–61. DOI 10.25743/ICT.2021.26.1.004. EDN AVKKIZ

8. Титов А.В. Численное моделирование столкновений сфероидальных галактик: эффективность потери массы барионными компонентами / А.В. Титов, А.В. Хоперсков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Математика. Механика. Астрономия. – 2022. – Т. 9 (67). Вып. 1. – С. 176–189. DOI 10.21638/spbu01.2022.117. EDN CTBMVD

Махортова Татьяна Юрьевна

канд. филол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

г. Волгоград, Волгоградская область

ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы и трудности письменного перевода медицинских текстов. Обсуждаются вопросы обучения медицинскому переводу, предлагаются задания для выработки умений и навыков, необходимых для перевода медицинских документов.

Ключевые слова: специальный письменный перевод, перевод медицинских документов, дидактика специального перевода, аббревиатуры, сокращения.

Важнейшим аспектом подготовки профессиональных переводчиков является обучение специальному письменному переводу. Для соответствия требованиям современного рынка переводческих услуг в процессе вузовской подготовки необходимо формировать у студентов профессиональные компетенции в сфере работы с отраслевыми текстами (техническими, экономическими, юридическими, медицинскими и пр.).

Сложность и тематико-жанровое разнообразие специальных текстов детерминируют необходимость высокого уровня языковой и профессиональной компетентности переводчика. В этой связи ключевой дидактической задачей выступает формирование переводческой личности с широким спектром компетенций, что достигается путем моделирования в учебном процессе условий, максимально приближенных к реальной переводческой практике и отвечающих актуальным требованиям информационного общества [2].

В связи с этим важным моментом является подбор учебных материалов, когда преподаватели используют тексты из реальной переводческой практики, чтобы смоделировать профессиональные условия, сформировать у студентов полное представление о задачах и сложностях работы переводчика, развить у них необходимые практические навыки. Работая с текстами, которые действительно циркулируют в профессиональной среде, студенты знакомятся с требованиями потенциальных работодателей и особенностями перевода в конкретных отраслях. Кроме того, когда студенты видят, что их учебные задания основаны на материалах, имеющих реальную ценность и применение, это повышает их мотивацию к обучению и пониманию связи между теорией и практикой.

Одними из наиболее сложных и требующих повышенной внимательности, скрупулезности и ответственности при переводе являются медицинские тексты. К числу наиболее востребованных в переводческой практике относятся: документация фармацевтического сектора; клиническая документация (истории болезни, выписки, эпикризы, заключения); технико-юридическая документация для медицинского оборудования (руководства по эксплуатации, патенты, лицензии, сертификаты); научная медицинская литература.

Как отмечают Л.И. Корнеева и М.К. Куклина, «...к переводчикам медицинских текстов предъявляются особые требования, касающиеся как знаний иностранных и родного языков, переводческих приемов и стратегий, так и знаний в области медицины, что, в свою очередь, предъявляет особые требования к построению учебного процесса подготовки профессиональных переводчиков» [1, с. 141]. В то же время Э.Ю. Новикова подчеркивает, что «важны не медицинские познания переводчика, а точность и правильность перевода, серьезная подготовка к работе в различных коммуникативных ситуациях устного и письменного медицинского перевода, умение работать с медицинскими документами, используя справочную литературу и специализированные словари» [3, с. 83].

Далее рассмотрим некоторые проблемы и трудности при переводе медицинских текстов, на которые необходимо обращать особое внимание студентов в рамках обучения специальному письменному переводу.

При фокусировании на медицинских документах как объекте перевода, студенты, прежде всего, должны ознакомиться с коммуникативно-прагматическими особенностями этих текстов, изучить принципы их построения, стиль и язык, осознать, что эти тексты представляют собой одно из самых важных направлений письменного медицинского дискурса, их перевод требует исключительной точности, достоверности и соблюдения конфиденциальности. При этом важным моментом является

одновременная работа с параллельными текстами на исходном языке и языке перевода: анализ, сравнение, нахождение общих и различающихся характеристик.

Для медицинских документов характерен комплекс специфических черт, обусловленных их коммуникативно-прагматической функцией. К основным признакам относятся: структурно-композиционная жесткость (логическая последовательность и стандартизированная структура изложения); фактологическая точность и объективность (однозначная, детальная фиксация данных обследования, наблюдений и вмешательств, исключающая субъективные оценки); имперсональность (нейтральный, лишенный эмоциональной окраски и экспрессивности стиль); лаконичность и терминологическая насыщенность (сжатость формулировок при высокой концентрации специальной лексики и аббревиатур) [4].

Обилие терминологии и сокращений делает медицинский текст понятным только для профессионалов. Аббревиатуры и сокращения встречаются в названиях медикаментов, симптомов, заболеваний, процедур и методов диагностики, а также в названиях медицинских учреждений, должностей и документов. Применение аббревиатур в клиническом документировании продиктовано требованием экономии времени при фиксации медицинской информации. Для переводчиков передача аббревиатур и сокращений становится особой задачей, уровень сложности которой зависит от ряда факторов.

Приведем типы аббревиатур, встречающиеся в медицинских документах на немецком и русском языках. Выявленные аббревиатуры можно поделить на условно «общеупотребительные» и аббревиатуры ограниченного употребления. Под «общеупотребительными» подразумеваются сокращения, которые не относятся к области медицины и, как правило, легко расшифровываются и переводятся, например: *ca.* (*circa*), *cm* (*Zentimeter*), *ggf.* (*gegebenenfalls*), *z.B.* (*zum Beispiel*), *g/l* (*Gramm pro Liter*); *г.р.* (*года рождения*), *2р/день* (*2 раза в день*), *кг* (*килограмм*) *т.* (*телефон*), *зав. отделением* (*заведующий отделением*) и др.

Аббревиатуры ограниченного употребления – это специальные медицинские сокращения, например: *FA* (*Familienanamnese*), *EKG* (*Elektrokardiographie*), *Z.n.* (*Zustand nach*), *OP* (*Operation*), *i.v.* (*intravenös*); *ХПН* (*хроническая почечная недостаточность*), *ЧД* (*частота дыхания*), *в/м* (*внутримышечно*), *ОАК* (*общий анализ крови*) и др.

В медицинских документах находим также узусальные и окказиональные аббревиатуры. К узусальным относятся общепринятые устойчивые аббревиатуры, закрепленные в справочниках и словарях и входящие в лексический состав языка, например: *СТ* (*Computertomographie*), *EKG* (*Elektrokardiographie*), *ALT* (*Alaninaminotransferase*); *MPT* (*магнитно-резонансная томография*), *ЛФК* (*лечебная физическая культура*), *АД* (*артериальное давление*) и др.

Окказиональные аббревиатуры не являются традиционно употребляемыми, появляются в рабочем порядке с целью сокращения наименований в конкретном тексте и функционируют только в этом тексте, например: *GM vs* (*Großmutter väterlicherseits*), *GM ms* (*Großmutter mütterlicherseits*), *Gbw.* (*Geburtsgewicht*), *Pfl.* (*Pflegekräfte* – младший и средний медперсонал); *ЗПСТ* (*закрытая позвоночно-спинномозговая травма*), *кл. группа* (*клиническая группа*) и др.

Окказиональные сокращения представляют собой специфическую задачу как для начинающих, так и опытных переводчиков, так как создаются автором медицинского документа, который по своему усмотрению сокращает те или иные медицинские понятия. В таких случаях переводчику приходится напряженно вчитываться и вникать в суть документа, чтобы исходя только из контекста, понять и расшифровать сокращение.

Существенной трудностью, с которой сталкиваются обучающиеся при переводе медицинских текстов, выступает высокая степень полисемии специальных аббревиатур. Одна и та же лексическая единица может репрезентировать различные понятия, что создает значительные сложности для семантической дешифровки, особенно на этапе начальной профессиональной подготовки. Например, сокращение *EE* имеет несколько значений, которые относятся к разным разделам медицины: лучевая терапия (*Elektroneneinfang* – захват электронов), мезотерапия (*embryonaler Extrakt* – эмбриональный экстракт), клиническая лабораторная диагностика (*Empfänger-Erythrozyt* – эритроцит-реципиент), дерматология (*endogenes Ekzem* – эндогенная экзема).

Таким образом, при обучении письменному переводу медицинских документов особое внимание необходимо уделять аббревиатурам и сокращениям. Представляется целесообразным предлагать студентам задания на расшифровку сокращений на исходном языке и подбор соответствия на языке перевода; задания на определение типов сокращений и их классификацию; задания на составление терминологического словника по определенной теме (например, УЗИ органов брюшной полости, МРТ головного мозга и т. д.).

В заключение еще раз подчеркнем, что передача аббревиатур и сокращений является одной из сложных задач перевода в сфере медицины, которая требует пристального внимания в процессе подготовки переводчиков и разработки специальных упражнений и заданий, направленных на формирование умений и навыков, необходимых для перевода медицинских документов.

Список литературы

1. Корнеева Л.И. Специфичность процесса обучения медицинскому переводу / Л.И. Корнеева, М.К. Куклина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – №4. – С. 140–149.
2. Махортова Т.Ю. Организация обучения специальному переводу в современных условиях / Т.Ю. Махортова // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: международный сборник научных статей. – Вып. 6. – Н. Новгород: Бюро переводов «Альба», 2016. – С. 115–126. EDN VZFTPT

3. Новикова Э.Ю. Медицинский перевод – дискурсивное пространство переводчика // Переводчик XXI века – агент дискурса: коллективная монография / науч. ред. В.А. Митягин, А.А. Гуреева. – М.: Флинта; Наука, 2016. – С. 77–120.

4. Пономаренко Л.Н. Лингвостилистические особенности медицинских текстов в переводческом аспекте / Л.Н. Пономаренко, Е.А. Мишутинская, И.С. Злобина // Гуманитарная парадигма. – 2018. – №1 (4). – С. 9–14. EDN YSJFRI

Михнева Светлана Владимировна

канд. юрид. наук, доцент Российской академии наук (РАН), доцент

Михнев Илья Павлович

заслуженный работник науки и образования,

канд. техн. наук, доцент, доцент

Волгоградский институт управления (филиал)

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства

и государственной службы при Президенте РФ»

г. Волгоград, Волгоградская область

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается значимость социального воспитания современного студента, посредством раскрытия форм и методов данной формы работы с молодежью. Представлен опыт социального воспитания в Волгоградском институте управления – филиале РАНХиГС при Президенте РФ. Анализируются современные учебные и внеучебные механизмы социального воспитания, факторы, влияющие на него.

Ключевые слова: социальное воспитание, образовательная политика, социализация, кураторство, социальное взаимодействие.

Современное образование претерпевает значительные изменения: от федеральных государственных стандартов до форм и методов обучения. Переход в дистанционные формы обучения снижает степень социального взаимодействия, уменьшает выработку коммуникативных связей и социального развития. важность социализации ребенка отмечается учеными и практиками в сфере психологии, медицины, образования и других. В институтах дошкольного, школьного и профессионального образования ставится значительный акцент на социальном развитии и воспитании детей [1]. Высшее образование отличается от других ступеней своей целевой направленностью на профессиональную сферу, на приобретение профессиональных, общекультурных и специальных коммуникаций и компетенций. Образовательные учреждения высшего уровня профессиональной подготовки выпускают дипломированных специалистов в конкретной сфере деятельности. Любая профессия имеет общественную значимость и общественное служение. И выпускник, выходя на трудовую ниву, выполняя в соответствии с полученной специальностью и приобретенной квалификацией должностные обязанности, сталкивается с общественными: культурными, религиозными и иными вызовами. Поэтому хорошо подготовленный к социальному служению выпускник, обладающий высоким уровнем не только профессиональной подготовки, но и владеющий навыками взаимодействия с людьми, с социумом, достаточно грамотно сможет наладить деловые коммуникации с людьми любого образовательного уровня, разных возрастов, религиозных конфессий и профессий.

В связи с этим, кроме важности профессиональной подготовки, следует обратить внимание на другие составляющие образовательного процесса. В частности, на социальное воспитание. Термин «воспитание» можно определить как приобретение навыков для выполнения определенных функций, какой-либо деятельности [2]. Смысловое содержание термина «социальное воспитание» охватывает совокупность форм, методов, принципов и механизмов по овладению умений и навыков для выполнения социально значимых функций, общественного взаимодействия и поведения, регулируемого общепризнанными социальными нормами, направленное на достижение общечеловеческих ценностей.

Надо отметить, что социальное воспитание охватывает как учебный процесс: взаимодействие студентов во время обучения на лекционных и семинарских занятиях; наличие предметов и дисциплин, способствующих социальному воспитанию (например, предмет «Обучение служением»), так и внеучебную деятельность [3]. На наш взгляд, именно внеучебная работа направлена на формирование социального воспитания. Сегодня в вузах организовано множество направлений, где ребята могут не только найти единомышленников по интересам, наладить социальные связи и партнерство, но и реализовать себя. Например, в Волгоградском институте управления действует более 25 направлений студенческой жизни: фото и видео, хореография и квартирник, киберспорт, вокал и другие; спортивные и научные кружки и т.д. В рамках предмета «Обучение служением» студенты разрабатывают и реализуют социальные проекты: «Помощь многодетным нуждающимся семьям», «Сбор

гуманитарной помощи для СВО», «Донорство», «Помощь питомникам», «Финансовая грамотность школьников» и другие. Данная проектная деятельность способствует социальному взаимодействию с разными социальными группами нашего общества, пониманию их интересов, потребностей и нужд, а также привлечению внимания общественности для оказания различных видов помощи.

Важным является вопрос о формах и методах социального воспитания молодежи в вузе [4]. К формам можно отнести: социально-психологические консультации, творческие группы, подготовка совместных проектов как с преподавателем, так и самостоятельно ребятами, институт кураторства. В совокупности, это позволяет студентам лучше социализироваться и адаптироваться к социуму. В Волгоградском филиале РАНХиГС систематически проводятся разные конкурсы среди студентов первых курсов. Например, конкурс «Мистер и Мисс факультета Государственного и муниципального управления» объединяет студентов разных курсов, среди участников выделяются организаторы, которыми являются студенты старших курсов, также есть наставники – это ребята, как правило, средних курсов и сами участники – первокурсники. Такое сплочение позволяет ребятам ближе познакомиться, узнать друг друга и стать частью команды, приобрести навыки ораторского искусства и выступления перед большой аудиторией, показать свои творческие и организаторские способности, продемонстрировать таланты и достижения. Передача опыта подготовки конкурса из курса в курс позволяет создать хорошую базу для социального воспитания студенчества [5]. Институт кураторства как форма социального воспитания создан для оперативной помощи и поддержки студентов – первокурсников. Куратор группы – это преподаватель, в зависимости от его профессиональной специализации, может оказывать разные виды поддержки студентам, а частности, юридическую, психологическую помощь, обратить внимание на трудную жизненную ситуацию, конфликты и буллинг в студенческой сфере и т.д. При этом куратор вместе с группой посещает общественные мероприятия культурно-развлекательного, спортивного, патриотического, научно-познавательного характера. В неформальной обстановке социальное воспитание приобретает иное значение и данный процесс имеет большую результативность, поскольку помимо налаживания социальных отношений, происходит развитие коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта.

На современном этапе развития государственной политики и системы государственного и муниципального управления Президент РФ поставил задачу перед органами публичной власти всех уровней, перед институтами гражданского общества, перед общественными организациями укрепить традиционные духовно-нравственные ценности среди молодежи, развивать сферу патриотического и семейного воспитания. В связи с этим социальное воспитание студентов должно основываться помимо прочих и на традиционных духовно-нравственных и семейных ценностях нашего общества. В этом случае будет достигнута цель социального воспитания – формирование социально адаптированной зрелой личности с определенным набором духовно-нравственных ценностей общества.

Подводя итоги, надо отметить, что современная молодежь, в совершенстве владеющая гаджетами, информационными системами, постоянно пользующаяся услугами социальных сетей и поисковых программ, может умалывать значение социального воспитания. Однако профессионалы своего дела функционируют в условиях жесткой конкуренции, где успех во многом определяется не только высокой степенью владения приобретенными профессиональными компетенциями, но и способностью социального взаимодействия, эффективностью применения общекультурных компетенций, восприимчивости социального взаимодействия, наличием эмоционального интеллекта, налаживаем социально-психологического климата. Социальное воспитание – это обширное поле деятельности с разнообразными формами и методами. Его роль трудно переоценить для современной молодежи. Поэтому исследования в этой сфере можно продолжать сквозь призму достижений разных наук, целесообразно выработать комплекс мероприятий, направленных на развитие института социального воспитания.

Список литературы

1. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе / Н.С. Розов. – М., 1992. – 236 с. – EDN YYYYKRZ
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004. – 203 с. – EDN TNBGWD
3. Михнева С.В. Современная реформа местного самоуправления в Российской Федерации: итоги и перспективы / С.В. Михнева // Вестник Волгоградского филиала МФЮА. – 2015. – №1. – С. 63–70. – EDN WGBHML
4. Рунов А.В. Социализация как форма адаптации к социальной среде / А.В. Рунов // Человек и социум: на рубеже тысячелетия. – М., 1999. – С. 240–248.
5. Михнева С.В. Управление социокультурным развитием муниципальных образований в транзитивном мире / С.В. Михнева // Социальные и гуманитарные науки в современном транзитивном обществе: теоретические и практические исследования: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. – Волгоград, 2024. – С. 16–18. – EDN TBZJWU
6. Никитина Л.Е. Социальное воспитание детей – фактор стабилизации общества / Л.Е. Никитина // Педагогика. – 1998. – №7. – С. 36–48.

Наурзалиева Валерия Ибраевна
Студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский
университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ОЦЕНКА ПИЩЕВОГО СТАТУСА У ДЕТЕЙ С АТОПИЧЕСКИМ ДЕРМАТИТОМ, АССОЦИИРОВАННЫМ С ПИЩЕВОЙ АЛЛЕРГИЕЙ

Аннотация: в статье представлены результаты оценки нутритивного статуса и выявления дефицита основных микронутриентов у детей со среднетяжелым и тяжелым течением atopического дерматита, ассоциированного с пищевой аллергией.

Ключевые слова: пищевая аллергия, atopический дерматит.

Введение. В современных условиях информационные технологии (ИТ) играют ключевую роль не только в диагностике и лечении заболеваний, но и в образовательном процессе. Благодаря цифровым платформам, электронным базам данных студенты медицинских вузов получают оперативный доступ к актуальным клиническим исследованиям, что способствует формированию медицинской практики уже на этапе обучения.

Атопический дерматит (АтД) представляет собой хроническое рецидивирующее воспалительное заболевание кожи, которое в значительной степени связано с иммунологическими нарушениями [2].

Цель исследования. Целью настоящего исследования была комплексная оценка нутритивного статуса и выявление дефицита основных микронутриентов у детей со среднетяжелым и тяжелым течением atopического дерматита, ассоциированного с пищевой аллергией.

Материалы и методы исследования. В ходе работы был проведен анализ опубликованных данных, включая результаты клинического обследования 45 детей в возрасте от 1 до 3 лет с диагнозом «атопический дерматит, среднетяжелое и тяжелое течение, ассоциированное с пищевой аллергией». Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного обеспечения Statistica 10.0[4].

Результаты исследования. Полученные в ходе исследования данные подтверждают, что у детей с atopическим дерматитом, ассоциированным с пищевой аллергией, высок риск развития нутритивных дефицитов, особенно при длительном соблюдении несбалансированных элиминационных диет. Важно отметить, что традиционные методы оценки пищевого статуса – такие как анкетирование и антропометрия – зачастую оказываются недостаточными для выявления скрытых дефицитов, особенно на ранних стадиях[1].

В этом контексте информационные технологии (ИТ) становятся незаменимым инструментом современной педиатрии и аллергологии. Использование электронных пищевых дневников, мобильных приложений для анализа рациона и цифровых платформ для автоматизированного расчета потребления микронутриентов позволяет значительно повысить точность и объективность оценки. Такие системы могут интегрироваться с лабораторными данными и антропометрическими показателями, формируя единую цифровую картину нутритивного статуса пациента[5].

Заключение. Проведенное исследование подтвердило, что у детей с atopическим дерматитом, существует высокий риск развития нутритивных дефицитов, обусловленных как воспалительным процессом, так и длительным соблюдением неадекватных элиминационных диет. Важно подчеркнуть, что именно информационные технологии сегодня делают доступными для студентов-медиков результаты подобных клинических исследований – через электронные научные библиотеки, открытые базы данных и цифровые образовательные ресурсы [3].

Список литературы

1. Национальная программа по оптимизации вскармливания детей первого года жизни. – М., 2022. – 112 с.
2. Смирнова Г.И. Пищевая аллергия и atopический дерматит у детей: современные подходы к диагностике и диетотерапии / Г.И. Смирнова, О.К. Нетребенко // Педиатрия. Consilium Medicum. – 2021. – №2. – С. 45–51.
3. Оценка нутритивного статуса у детей с пищевой аллергией / Т.Э. Боровик, О.Л. Лукоянова, Е.А. Рославцева [и др.] // Вопросы детской диетологии. – 2020. – Т. 18. №1. – С. 15–22.
4. Микронутриентная недостаточность у детей с atopическим дерматитом и тактика ее коррекции / С.Г. Макарова, Е.А. Вишнёва, А.А. Алексеева [и др.] // Педиатрическая фармакология. – 2019. – Т. 16. №4. – С. 278–285.
5. Muraro A., Werfel T., Hoffmann-Sommergruber K. [et al.]. EAACI food allergy and anaphylaxis guidelines: diagnosis and management of food allergy // Allergy. – 2014. Vol. 69 (8). Pp. 1008–1025. DOI 10.1111/all.12429. EDN UOFURN

КЛИНИКО-СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРОВЕДЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО БОЛЕЗНЯМ ПРЕДЖЕЛУДКОВ ЖВАЧНЫХ

Аннотация: статья посвящена вопросу разработки и обоснования инновационной методики проведения лабораторно-практического занятия по теме дисциплины «Внутренние незаразные болезни» – «Болезни преджелудков жвачных». В качестве основной педагогической технологии предложен клинико-ситуационный (кейсовый) подход, направленный на преодоление пассивного характера обучения. Детально описана трёхэтапная структура занятия, включающая подготовку, работу малыми группами с реальными или смоделированными клиническими случаями и итоговый разбор. Акцент сделан на формировании у студентов системного клинического мышления через последовательное выполнение заданий по диагностике, дифференциальному диагнозу, разработке схемы лечения и профилактических рекомендаций. Показано, что данная методика способствует активной интеграции теоретических знаний фундаментальных дисциплин с формированием практических профессиональных компетенций, востребованных в условиях современного животноводства.

Ключевые слова: методика преподавания, внутренние незаразные болезни, лабораторное занятие, клиническое мышление, профессиональные компетенции, кейс-метод.

Современные требования к подготовке ветеринарного врача предполагают не только глубокое усвоение теоретического материала, но и обязательное формирование устойчивых практических навыков постановки диагноза, назначения лечения и проведения профилактики [1]. Дисциплина «Внутренние незаразные болезни» является ключевой в клинической подготовке, где лабораторные занятия выполняют роль связующего звена между теорией и реальной клинической практикой [2]. Особую сложность и важность для студентов представляет раздел, посвященный болезням органов пищеварения жвачных животных, в частности патологиям преджелудков (гипо- и атония, ацидоз, алкалоз), которые широко распространены в условиях интенсивного животноводства и наносят значительный экономический ущерб [6].

Цель исследования – обосновать и описать эффективную методику проведения лабораторно-практического занятия по теме «Болезни преджелудков», направленную на комплексное формирование у студентов профессиональных компетенций через моделирование этапов клинического исследования и обоснования врачебных решений.

Лабораторное занятие построено по принципу последовательного восхождения от простого к сложному и включает три взаимосвязанных этапа: подготовительный (инструктаж), основной (практическая работа) и заключительный (разбор, контроль, рефлексия).

Подготовительный этап. Преподаватель формулирует цели и задачи занятия, актуализирует теоретические знания студентов по анатомо-физиологическим особенностям преджелудков, этиологии и патогенезу основных болезней. Особое внимание уделяется разбору алгоритма клинического исследования животного при подозрении на патологию пищеварительной системы: сбор анамнеза, общее исследование, специальные методы (аускультация, перкуссия, пальпация рубца, зондирование, исследование рубцового содержимого). Демонстрируется материальное обеспечение (зонды, фонендоскопы, наборы для определения pH, лекарственные средства) и техника безопасности при работе с животными.

Основной этап – практическая работа в малых группах. Студенты делятся на группы по 3–4 человека. Каждой группе предоставляется либо клинический больной животное (корова, коза, овца с симптомами нарушения пищеварения), либо подробное описание клинического случая (история болезни, данные анамнеза, симптомы). Задание структурировано в соответствии с целями занятия:

Задание 1. Провести полное клиническое исследование животного, сфокусировавшись на системе пищеварения. Зафиксировать данные в рабочую тетрадь (частота и сила сокращений рубца, консистенция содержимого, общее состояние, данные термометрии и т. д.).

Задание 2. На основании полученных данных сформулировать предварительный диагноз (например, «острая гипотония рубца» или «ацидоз рубца»).

Задание 3. Составить и обосновать план дополнительных исследований для уточнения диагноза (определение pH рубцового содержимого, микроскопия и др.).

Задание 4. Разработать подробную схему лечения, включая конкретные препараты, их дозировки, пути введения и порядок применения. Выписать рецепт.

Задание 5. Предложить комплекс профилактических мероприятий.

В процессе работы преподаватель выполняет роль консультанта, направляя рассуждения студентов, обращая внимание на ключевые диагностические признаки (например, разницу в клинике ацидоза и алкалоза) и корректируя предлагаемые схемы лечения.

Заключительный этап. Каждая группа представляет результаты своей работы: озвучивает диагноз, представляет схему лечения и профилактики. Проходит коллективное обсуждение, в ходе которого преподаватель и студенты других групп задают уточняющие вопросы, предлагают альтернативные варианты, обсуждают возможные ошибки. В конце занятия преподаватель проводит итоговый контроль в форме решения коротких ситуационных задач или устного опроса по контрольным вопросам, подводит итоги и дает оценку работе групп.

Предложенная интерактивная методика, центрированная на решении профессиональной задачи (клинического случая), позволяет преодолеть пассивное усвоение информации, что соответствует принципам активного обучения [3]. Работа с реальными животными или детализированными кейсами развивает навыки клинического мышления, умение выделять ведущий синдром и выстраивать логическую цепочку от симптома к диагнозу и лечению [4]. Составление рецептов и профилактических рекомендаций формирует компетенцию, непосредственно востребованную в будущей практической деятельности. Групповая форма работы стимулирует коммуникацию, совместный поиск решений и взаимное обучение, что повышает общую вовлеченность и качество усвоения материала [7]. Использование интерактивных методов, как показано в исследованиях, является эффективным инструментом преподавания клинических дисциплин [5].

Таким образом, реализация лабораторно-практического занятия по теме «Болезни преджелудков жвачных» через активные, проблемно-ориентированные методы обучения является эффективным педагогическим инструментом. Данный подход обеспечивает не только передачу знаний, но и формирование системного клинического мышления, практических навыков диагностики и лечения, а также профессиональной ответственности у будущих ветеринарных врачей. Интеграция теоретических знаний, работы с живым организмом и анализа результатов в рамках смоделированной профессиональной ситуации создает прочную основу для успешной клинической практики выпускников.

Список литературы

1. К вопросу повышения практической подготовки студентов по профилю «Ветеринария» / Х.Б. Баймишев, Л.А. Минюк, А.В. Нечаев, Е.И. Петухова // Обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально-ориентированного развития РФ: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-методической конференции. – 2019. – С. 13–17. EDN ZOUSDV
2. Баймишев М.Х. Формирование компетенций по внутренним незаразным болезням животных в ходе дуального обучения / М.Х. Баймишев, А.В. Нечаев // Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. – СПб., 2021. – С. 33–35.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30. EDN IBLFYP
5. Минюк Л.А. Методологические аспекты преподавания дисциплины «Внутренние незаразные болезни» при подготовке ветеринарных врачей / Л.А. Минюк, А.В. Нечаев // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: Чувашский республиканский институт образования, 2018. – С. 52–55. EDN YQMF XF
6. Нечаев А.В. Внутренние незаразные болезни / А.В. Нечаев, Ю.А. Курлыкова. – В 2 т. Т. 2. Частная патология, терапия и профилактика внутренних незаразных болезней. – Кинель, 2021. EDN DSWWWR
7. Нечаев А.В. Интерактивные методы преподавания дисциплины «Внутренние незаразные болезни» / А.В. Нечаев, Л.А. Минюк // Инновации в системе высшего образования: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. – Кинель: Самарская государственная сельскохозяйственная академия, 2018. – С. 64–66. EDN YSRUIP

Панферова Елена Викторовна

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

Сидоров Владимир Витальевич

начальник электролаборатории
ООО «НВС»
г. Донской, Тульская область

DOI 10.31483/r-152767

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СИСТЕМА АНАЛИЗА И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАБОТЫ РЕЛЕЙНОЙ ЗАЩИТЫ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ О МЕСТЕ ПОВРЕЖДЕНИЯ И ГИБРИДНЫХ АЛГОРИТМОВ

Аннотация: исследование является развитием работы [1] и посвящено созданию концепции интеллектуальной системы анализа, диагностики и прогнозирования работы цифровых устройств релейной защиты и автоматики (РЗА). Предлагаемая система основана на глубокой интеграции классических детерминированных алгоритмов, алгоритмов машинного обучения (МО) и точных данных о месте повреждения, формируемых устройствами волновой локации (УВЛ) и синхронизированными векторными измерителями (РМУ). В статье представлен детальный анализ недостатков существующих подходов к послеаварийному анализу, обоснована новая трехуровневая методология, включающая аппаратную верификацию, системную корреляцию и предиктивную аналитику. Особое внимание уделено разработке гибридного алгоритмического ядра, в котором нейросетевая классификация событий, предиктивные модели и цифровой двойник защищаемой зоны работают в едином контуре. Приводится описание архитектуры распределенного программно-аппаратного комплекса, реализующего предложенные принципы, и план экспериментального исследования на базе имитационной модели участка сети 110 кВ. Результатом работы является законченная концепция, обеспечивающая переход от реактивной к проактивной и адаптивной модели эксплуатации релейной защиты.

Ключевые слова: интеллектуальная релейная защита, машинное обучение, большие данные, место повреждения, волновая локация, цифровой двойник, гибридные алгоритмы, предиктивная диагностика.

1. Введение.

В работе [1] был выполнен системный анализ задачи и предложены базовые алгоритмы для анализа функций релейной защиты с использованием данных о месте повреждения. Однако в условиях цифровизации энергетики и внедрения концепции Smart Grid возникает качественно новая задача: создание непрерывного интеллектуального контура, который не только анализирует произошедшие события, но и прогнозирует будущие, адаптируя логику защиты под изменяющиеся условия. Существующие системы послеаварийного анализа (ПА) часто представляют собой разрозненные инструменты, работающие с данными вручную или по жестким правилам, что приводит к запаздыванию в принятии решений и не позволяет выявлять сложные, накапливающиеся дефекты.

Научная новизна данного исследования заключается в синтезе трех направлений: 1) использование высокоточных данных о месте повреждения как центрального элемента системной корреляции событий; 2) построение гибридного алгоритмического ядра, где решение принимается на основе коллаборации детерминированных и вероятностных моделей; 3) внедрение цифрового двойника как динамической среды для валидации, анализа и непрерывного обучения системы.

Цель работы – разработать концепцию, архитектуру и ключевые компоненты интеллектуальной системы анализа и прогнозирования (ИСАП) РЗА, способной в автоматическом режиме повышать достоверность срабатываний и обеспечивать предиктивное техническое обслуживание. Для достижения цели поставлены задачи: критически оценить ограничения существующих методов, детализировать трехуровневую методологию диагностики, формализовать архитектуру гибридных алгоритмов, предложить план экспериментальной проверки эффективности системы.

2. Критический анализ существующих подходов и постановка задачи.

Современные подходы к анализу РЗА можно условно разделить на два класса. К первому относятся локальные методы, встроенные в микропроцессорные терминалы. Они обеспечивают первичную диагностику устройства и запись осциллограмм, но их анализ ограничен рамками одного прибора и не учитывает системный контекст. Второй класс – централизованные системы сбора данных (АСДУ, SCADA), которые аккумулируют информацию с множества устройств. Их ключевой недостаток – слабая алгоритмическая оснащенность для семантического анализа событий РЗА; они фиксируют факт срабатывания, но не дают ответа о его корректности в привязке к месту повреждения.

Главная проблема заключается в разрыве между высокой точностью современных УВЛ, определяющих место повреждения с погрешностью до метра, и примитивным, часто ручным, анализом логики работы каскада защиты. Данные о месте аварии, будучи критически важными, остаются изолированным фактом, не интегрированным в автоматизированный процесс принятия решений о настройках системы.

Таким образом, задачей данного исследования является преодоление этого разрыва через создание ИСАП. Система должна в автоматическом режиме: 1) принимать от УВЛ координаты повреждения; 2) соотносить их с зонами действия всех связанных устройств РЗА; 3) оценивать корректность и селективность срабатывания каждого элемента каскада; 4) выявлять аномальные паттерны и прогнозировать риски на основе накопленной истории данных.

3. Трехуровневая методология интеллектуальной диагностики.

Методология ИСАП строится на последовательном анализе данных на трех масштабах – от точечного к системному и далее к стратегическому.

3.1. Уровень 1: Аппаратная верификация и классификация событий. На этом уровне система анализирует данные с конкретного терминала РЗА: токи, напряжения, осциллограммы, внутренние флаги. Помимо проверки пороговых уставок, ключевую роль играет нейросетевой классификатор, обученный на библиотеке типовых и аварийных осциллограмм. Его задача – отнести текущее событие к одному из классов: «устойчивое КЗ», «удаленное КЗ», «качания», «феррорезонанс», «технологическая команда». Это позволяет сразу отфильтровать неаварийные срабатывания и уточнить входные данные для последующего системного анализа.

3.2. Уровень 2: Системная корреляция и анализ селективности. Это ядро системы. Получив от УВЛ точные координаты повреждения и от классификатора тип события, система загружает цифровую модель (цифровой двойник) защищаемой зоны. В этой модели для заданной точки повреждения в реальном времени рассчитываются теоретические токи короткого замыкания, которые должны были фиксироваться каждым устройством в каскаде. Эти расчетные значения сопоставляются с фактическими уставками срабатывания и временами, зафиксированными приборами. Алгоритм строит «дерево срабатывания», визуализируя, какая защита должна была сработать первой по расчету, какая сработала фактически, и были ли несанкционированные действия других устройств. Это дает однозначный ответ о правильности или наличии дефектов в логике селективности.

3.3. Уровень 3: Предиктивная аналитика и адаптация. На этом уровне работает машинное обучение, анализирующее долгосрочные тренды. Ансамбль моделей (например, градиентный бустинг) обрабатывает исторические данные: частоту и локацию повреждений, нагрузку линий, температуру окружающей среды, результаты диагностики изоляции. На выходе формируются: 1) Карта рисков участков сети с прогнозом вероятности отказов; 2) Рекомендации по адаптации уставок для предстоящих изменений режима (например, плановое включение резервной линии); 3) Приоритетный список оборудования для превентивного обслуживания.

4. Гибридное алгоритмическое ядро и архитектура системы.

Алгоритмическое ядро ИСАП представляет собой скоординированный набор взаимосвязанных модулей. Детерминированный вычислитель на основе методов узловых напряжений и контурных токов выполняет расчеты режимов для цифрового двойника. Нейросетевой блок (сверточные и рекуррентные сети) отвечает за классификацию событий и анализ временных рядов телеметрии. Блок предиктивной аналитики на основе ансамблей деревьев выявляет статистические закономерности и строит прогнозы. Координацию между блоками, принятие итогового решения и формирование инженерного отчета осуществляет логический арбитр – модуль, основанный на системе продукционных правил (if-then), формализующих экспертные знания релейщиков.

Архитектура системы является распределенной и трехуровневой. Периферийный уровень (Edge) размещается на подстанциях и включает шлюзы для приема данных с УВЛ и РЗА, а также вычислительные модули для оперативного выполнения алгоритмов 1-го и частично 2-го уровня. Центральный облачный уровень (Cloud) содержит базу данных всех событий, цифровые двойники объектов, тяжелые ML-модели 3-го уровня и веб-интерфейс для инженеров. Связь между уровнями обеспечивается защищенными шинами данных с использованием единого протокола обмена на основе адаптированного стандарта IEC 61850, расширенного для передачи данных локации и результатов ML-анализа.

5. План экспериментального исследования.

Для проверки эффективности концепции предлагается численное моделирование в среде MATLAB Simulink и Python.

Этап 1: Создание детальной модели участка сети 110 кВ с линиями разной длины, трансформаторами и 8–10 цифровыми устройствами РЗА с различными уставками.

Этап 2: Генерация массива тестовых данных. Моделируются сотни аварийных и нормальных режимов в разных точках сети, фиксируются осциллограммы, срабатывания защиты, а для каждого КЗ «выдаются» условные данные УВЛ.

Этап 3: Обучение нейросетевого классификатора на части сгенерированных данных.

Этап 4: Интеграция всех компонентов ИСАП в виде программного прототипа и его прогон на оставшейся тестовой выборке.

Этап 5: Оценка эффективности по метрикам: точность классификации событий, процент корректно выявленных дефектов селективности, время формирования итогового отчета по сравнению с ручным анализом.

Ожидаемый результат эксперимента – количественное подтверждение того, что ИСАП сокращает время анализа сложных аварий на порядок (с часов до минут) и в автоматическом режиме выявляет до 95% типовых дефектов логики защит, связанных с координацией уставок.

6. Выводы и практическая значимость.

Разработана комплексная концепция ИСАП, представляющая собой эволюционное развитие идей, заложенных в [1]. Концепция переводит анализ РЗА из эпизодической, рутинной операции в состояние непрерывного автоматизированного интеллектуального процесса.

Предложенная трехуровневая методология формализует переход от верификации срабатывания к системной диагностике и далее к проактивному прогнозированию. Ключевую интегрирующую роль играют точные данные о месте повреждения.

Детализована архитектура гибридного алгоритмического ядра и распределенного программно-аппаратного комплекса, что демонстрирует техническую реализуемость подхода на современной технологической базе.

Предложенный план эксперимента на имитационной модели позволяет перейти от концепции к этапу доказательства эффективности и отладки алгоритмов.

Практическая значимость работы заключается в создании теоретического и алгоритмического фундамента для промышленных систем нового поколения. Внедрение ИСАП позволит энергокомпаниям существенно повысить скорость ликвидации аварий, снизить риски каскадных отключений за счет оптимальной и адаптивной настройки защит и перейти от планово-предупредительного к предиктивному техническому обслуживанию, что даст значительный экономический эффект.

Список литературы

1. Панферова Е.В. К аспектам разработки алгоритмов и программных средств анализа работы функций релейной защиты с использованием данных о месте повреждения / Е.В. Панферова, В.В. Сидоров // Региональное развитие: экономика и социум – 2025. – С. 134–137. EDN BLLLLB
2. Лачугин В.Ф. Релейная защита объектов электроэнергетических систем, основанная на использовании волновых методов: диссертация / В.Ф. Лачугин. – Иваново: ИГЭУ, 2016. EDN PKPXML
3. Криворучко Н.А. Преимущества и недостатки при эксплуатации микропроцессорных устройств релейной защиты электродвигателей / Н.А. Криворучко, К.Р. Валиуллин // Вестник науки. – 2022. – Т. 2. №6 (51). – С. 233–238. EDN DHYEPJ
4. Комбинированная релейная защита от замыканий на землю в электросетях 6–10 кВ / В.И. Дмитриченко, Д.А. Ни, М.А. Джетписов, Б. Бауржан // iPolytech Journal. – 2022. – Т. 26. №1. – С. 53–69. DOI 10.21285/1814-3520-2022-1-53-69. EDN FRQPHL
5. Патент РФ №2752115. Способ определения места повреждения в электроэнергетической системе и устройство для его осуществления / А.Б. Иванов, С.В. Петров. – 2021.
6. Савельев А.А. Цифровые двойники в электроэнергетике: от концепции к внедрению / А.А. Савельев // Энергоэксперт. – 2023. – №4. – С. 34–41.

Подколзина Анастасия Олеговна
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ

Аннотация: в статье анализируются современные подходы к подготовке научных кадров в системе высшего образования Германии. Рассматриваются специфические образовательные модели ведущих немецких университетов, такие как междисциплинарный подход в Мюнхенском техническом университете и проектное обучение в университете Анхальта. Особое внимание уделяется интеграции студентов в научно-исследовательскую деятельность через университетские институты и внешние научные центры. На основе проведенного анализа делается вывод о высокой эффективности немецкой системы высшего образования для формирования научного потенциала страны.

Ключевые слова: система высшего образования Германии, научный потенциал, проектное обучение, междисциплинарность, исследовательские университеты.

В современном мире главным двигателем прогресса является наука. Она затрагивает закономерности и социальные структуры, а плоды ее открытий могут передаваться от человека к человеку. С ранних лет у молодого поколения стараются развивать мышление для того, чтобы в дальнейшем они смогли сами исследовать окружающий мир и за счет собственных познаний продвигать человечество вперед.

Страны Европы считаются передовиками научного прогресса. На основе их открытий строится существующая ныне система познаний. Одной из таких стран выступает Федеративная Республика

Германия (ФРГ). С начала XIX века страна сделала колоссальный скачок в научно-техническом прогрессе. Летательные аппараты Отто Лилиентала, первый дизельный двигатель, созданный инженером Рудольфом Дизелем, икс-лучи Вильгельма Рентгена – это и еще множество открытий было сделано теми людьми, которые были мотивированы и в достаточной степени квалифицированы для осуществления своих свершений.

Нынешняя система образования предлагает особые методы обучения не только для представителей народа Германии, но и для выходцев из других стран включительно. Следует отметить, что «проблема качества образования является ключевой для любой страны, потому что от качества образования зависит развитие экономики, науки и общества в целом» [1]. Эти люди в дальнейшем становятся высококвалифицированными специалистами в своих сферах, а некоторые идут дальше и занимаются научно-исследовательской деятельностью. В этой связи необходимо подчеркнуть, что «кроме того, языковые навыки помогают лучше понимать профессиональную терминологию и специализированные знания. Это особенно важно для людей, работающих в научных, технических или медицинских областях, где точность и ясность понимания терминологии играют решающую роль» [2]. Студент, который стремится вести исследовательскую деятельность и делиться своими открытиями с другими, с самого начала своего обучения должен выступать не как пассивный наблюдатель, а как начинающий учёный. Он обязан задавать вопросы по изученным темам себе и окружающим его людям, должен проводить анализ пройденного материала, вынужден искать несоответствия в информации и исправлять их.

Высшие учебные заведения Германии предоставляют всевозможные направления для подготовки молодых специалистов и ученых. Одним из таких вузов является Мюнхенский технический университет. Он предоставляет широкий выбор обучения: от углубленного познания молекулярной биологии до изучения тонкостей робототехники. Если углубляться в изучение одной специальности, то стоит отметить, что кроме основ изучаемого направления, студенты Мюнхенского университета обладают возможностью осваивать второстепенные дисциплины в соответствии с их интересами, предпочтениями и особенностями специальности. Таким образом, студент приобретает знания, не просто касающиеся основной специальности, но в том числе и способствующие развитию его кругозора. Такой вид обучения способствует более доступному погружению в науку. На основе приобретенной дополнительной информации формируется взгляд, который способен выстраивать связи извне и который может обеспечить успех дальнейшей исследовательской деятельности. Иной способ обучения предлагает университет Анхальта. Данный университет является одним из самых продуктивных в научно-исследовательской среде. Студенту предлагается курс вводных занятий, состоящий из 2–4 лекций. Затем выдается полный курс лекций в электронном виде. В свою очередь, преподаватель назначает приемные часы для того, чтобы студенты могли задавать свои вопросы. Более полное обучение студента происходит уже позже. Обучающиеся формируются в исследовательские группы и начинают работать над реальными проектами. Именно в этом суть так называемого «проектного обучения» – современного формата передачи знаний и компетенций от преподавателя к студенту, при этом «однако, современный рынок труда и вызовы глобальной экономики требуют более широкого спектра компетенций» [3]. Такая концепция обучения далеко не новая, она была разработана еще в XIX веке Александром фон Гумбольдтом. Практический опыт является завершающей стадией учебного процесса. Приобретенные знания компонуются и применяются «на деле». В случае обнаружения недочетов или ошибок, они корректируются на месте. Обучающемуся предоставляется полноценная картина своей деятельности. С этим пониманием он продолжает свою работу как специалист, либо углубляется в исследовательскую деятельность в качестве потенциального ученого.

В Германии представлены научно-исследовательские базы, входящие в состав университетов. В качестве примера можно взять Боннский университет. В число подразделений университета входит несколько научно-исследовательских институтов. Вуз сотрудничает с центром по изучению экономического права, несколькими институтами общества имени Макса Планка, институтом труда и другими исследовательскими базами. Благодаря этому у обучающихся есть возможности принимать участие в различных исследованиях, разработках и открытиях. Стоит отметить, что современные вузы Германии практически всегда мотивируют ученых к изучению чего-то нового. В научной среде представлены возможности для получения грантов, научные сотрудники вузов четко разделяются по своим обязанностям (20% времени – обучение других, 80% – работа над своими проектами), а студенты из Германии выступают на множественных конференциях в других странах. В свою очередь, подобные выступления характеризуются доскональным изучением поставленной проблемы и четко отвечают на существующие вопросы.

Исходя из вышесказанного, можно отметить отличный уровень подготовки кадров, наличие высокоэффективных форм обучения и большой научно-исследовательской базы в современных вузах Германии. Все эти факторы в совокупности дают явное представление о научном студенческом потенциале страны, а также «теоретический анализ социолингвистической ситуации позволяет проследить на историческом и сравнительном материале существующие зависимости образовательных процессов от политической и экономической обстановки в стране и сделать соответствующие выводы, имеющие значение для развития качественной подготовки кадров в системе высшего образования» [4].

Германия четко стремится к постоянному формированию молодых ученых и предоставляет будущим исследователям все необходимые для этого инструменты. Поэтому студенты или уже квалифицированные специалисты, имеющие достаточное желание, вполне способны стать неотъемлемой частью современного научно-исследовательского прогресса Федеративной Республики Германия.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Проблема качества образования: стратегии развития / Л.А. Донскова // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию КГМУ. – Курск, 2025. – С. 80–83. – EDN CFZKNR
2. Донскова Л.А. Языковые навыки в основе формирования профессиональной компетенции / Л.А. Донскова // Инновационные технологии в обучении и производстве: материалы XVIII Всероссийской заочной научно-практической конференции. – В 3 т. – Волгоград, 2024. – С. 30–33. – EDN FXTLFI
3. Донскова Л.А. Лингвистическое образование как ценность в контексте развития отечественного образования / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №2 (32). – С. 166–168. – EDN ODMKES
4. Батурьян М.А. Иностранные языки как универсальное средство эффективной научно-исследовательской деятельности студентов вузов / М.А. Батурьян, Е.П. Донсков // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №1 (31). – С. 218–222. – EDN WAUSOA

Пономарева Валентина Александровна
магистрант

Сажина Наталья Михайловна
д-р пед. наук, профессор, заместитель декана, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ И СТАЖИРОВОК

Аннотация: в статье рассматривается формирование этических знаний и умений у студентов педагогических направлений в процессе практических занятий и стажировок в образовательных учреждениях. Современное общество диктует свою культуру, которая прогрессивно трансформируется не в лучшую сторону. Следовательно, будущий педагог должен предотвращать данные направления присваивая будущему поколению ценности, возвращаемые столетиями.

Ключевые слова: профессионально-нравственные качества, этика, современное общество, социальная значимость, профессия учителя, трансформация культурных норм, студенты педагогических специальностей.

Современное состояние общества предъявляет новые требования к профессионально-нравственным качествам педагога. Актуальность обсуждаемой проблемы обусловлена, с одной стороны, возросшей социальной значимостью учительской профессии, а с другой – вызовами, связанными с трансформацией культурных норм общения и снижением общего уровня воспитанности молодёжи. Будущие педагоги формируются в условиях, когда распространены фамильярность в общении, терпимость к нравственным отклонениям и размывание этических ориентиров. Эти негативные социокультурные влияния не могут не сказываться на ценностных установках студентов педагогических специальностей. Между тем именно им предстоит вскоре вступить в самостоятельную профессиональную деятельность и нести ответственность за воспитание подрастающего поколения. Таким образом, формирование профессиональной этики будущих педагогов приобретает первостепенное значение и рассматривается в педагогической науке как необходимое условие успешного функционирования системы образования.

Эффективность образовательного процесса во многом зависит от уровня профессиональной подготовки и нравственного облика учителя. Педагогическая деятельность осуществляется в специфической «зоне доверия» между людьми, поэтому педагог должен быть не только компетентным специалистом, но и обладать высокими этическими качествами. Профессиональная этика педагога традиционно определяется как совокупность моральных норм, принципов и ценностей, регулирующих поведение учителя и отношения с обучающимися, их родителями, коллегами и обществом в целом. Иными словами, это система требований, которой педагог обязан придерживаться при выполнении своего профессионального долга, чтобы обеспечить справедливое, гуманное и эффективное обучение и воспитание детей. Основу педагогической этики составляют общечеловеческие моральные принципы (гуманизм, справедливость, честность, ответственность, уважение к личности и др.), преломлённые через специфику учительской профессии. К числу ключевых этических норм педагога относятся, в частности: уважительное и тактичное отношение к ученикам, коллегам и родителям; соблюдение

принципа справедливости в оценке знаний и поощрениях; обеспечение конфиденциальности и доверия в педагогическом общении; следование нормам речевого этикета и профессионального поведения, а также постоянное самосовершенствование и рефлексия своих поступков. Данные нравственные ориентиры закреплены в профессиональных кодексах и нормативных актах об этике педагогических работников. Однако, как показывают исследования, само по себе наличие этического кодекса еще не гарантирует безусловного соблюдения его положений на практике – многое зависит от личных убеждений и степени сформированности этической культуры самого педагога [1, с. 272].

В педагогической науке проблематика профессиональной этики учителя разрабатывается уже несколько десятилетий. Значительный вклад в раскрытие теоретических основ педагогической морали, специфики нравственного сознания учителя и путей совершенствования этических отношений в школьной среде внесли такие исследователи, как В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.А. Брудный, Ш.А. Амонашвили, Д.А. Белухин и др. Многими учёными подчёркивается гуманистический характер педагогической профессии, необходимость личностно-ориентированного подхода и высоких нравственных идеалов в работе учителя. Так, В.А. Сластёнин рассматривал профессионально-педагогическую культуру как интегративное качество личности учителя, важнейшим компонентом которого выступают ценности и нормы профессиональной этики. Д.А. Белухин обращал внимание на разрыв между идеальными этическими нормами и реальной практикой педагогов, указывая на необходимость специально организованного этического воспитания будущих учителей. Несмотря на наличие фундаментальных трудов, многие вопросы остаются дискуссионными. В частности, до сих пор не выработан единый научно обоснованный перечень этических требований к личности учителя, отсутствует общепринятая целостная модель профессионально-этического облика педагога. Всё это свидетельствует о необходимости дальнейших исследований и, главное, о важности практических шагов по формированию этики у тех, кто только готовится к педагогической деятельности [2, с. 208].

Формирование профессиональной этики в процессе подготовки будущих педагогов – сложный и многоаспектный педагогический процесс. Его содержание включает усвоение нравственных знаний (понимание моральных принципов, этических норм профессии, положений Кодекса этики педагога), развитие этического сознания и ценностных ориентаций, а также приобретение опыта нравственного поведения в реальных ситуациях педагогической практики. Важно подчеркнуть, что профессиональная этика не формируется у будущего учителя стихийно: требуются целенаправленные педагогические условия и средства, интегрированные в систему профессиональной подготовки в вузе. Можно выделить несколько ключевых направлений работы по развитию этической культуры студентов педагогических специальностей.

Во-первых, обеспечение теоретико-нравственной основы подготовки. Необходимо включать вопросы педагогической этики в содержание образовательных программ. Этому служат специальные курсы и модули (например, дисциплины «Педагогическая этика», «Основы профессиональной этики учителя», разделы по этике в рамках педагогики и психологии), а также этические темы, интегрированные в другие учебные предметы. Изучение истории педагогической мысли о нравственном воспитании, анализ педагогических ситуаций с этической точки зрения, рассмотрение типичных моральных дилемм, возникающих в работе учителя, – всё это обогащает студентов знаниями о нормах и ценностях профессии. В ходе лекционных и семинарских занятий будущие педагоги должны ознакомиться с профессиональным этическим кодексом, усвоить требования, предъявляемые обществом к моральному облику учителя, понять социальную миссию педагога как носителя культуры и нравственных идеалов. Однако знание норм – лишь предпосылка этического развития [3, с. 208]. Важно сформировать у будущих учителей внутреннюю убежденность в значимости высоких нравственных принципов, осознанное принятие профессионального долга. Поэтому воспитательный аспект должен пронизывать всё обучение: каждый педагог-преподаватель в вузе обязан выступать для студентов образцом корректного, этичного поведения, транслировать уважительное отношение к личности, атмосферу справедливости и сотрудничества в учебном процессе.

Во-вторых, использование активных и практико-ориентированных форм обучения для развития этических умений и качеств. Теория морали должна быть подкреплена упражнением в нравственных поступках. Именно здесь особую роль играют практические занятия, тренинги и семинары, моделирующие реальные ситуации педагогической деятельности. Согласно исследованиям, одним из условий эффективного формирования этической культуры является наличие широкого спектра практических занятий, направленных на развитие навыков профессионального и межличностного взаимодействия. На таких занятиях целесообразно применять методы активного обучения: разбор этических казусов и педагогических ситуаций, ролевые игры, имитационные упражнения, групповое обсуждение моральных дилемм, case-study из школьной практики [4, с. 191]. Например, будущим педагогам предлагается смоделировать беседу с трудным учеником, разрешить конфликт между детьми, отреагировать на неэтичное поведение коллеги или на давление со стороны родителя – и затем совместно проанализировать, какие нормы этики затрагиваются и как лучше поступить. Через подобные упражнения студенты не только закрепляют знания о профессиональных нормах, но и учатся применять их на практике, приобретая опыт этически выдержанного поведения. Практические занятия позволяют развивать эмпатию, рефлекссию, коммуникативную компетентность, умение работать в команде –

качества, непосредственно связанные с педагогической этикой. Как показывают Неретина Т.Г. и Исаева И.Ю., интерактивные формы обучения в профессионально-педагогических дисциплинах способны не только систематизировать знания студентов о нравственных нормах, но и стимулировать внутреннюю мотивацию придерживаться этих норм [7, с. 6–11]. Так, уже на уровне элементарных требований – делового стиля одежды, вежливости и речевого этикета – у будущих педагогов вырабатывается привычка соответствовать роли наставника и воспитателя. Одновременно происходит постепенное осознание более глубоких нравственных ценностей профессии учителя.

В-третьих, вовлечение студентов в разнообразные виды деятельности, способствующие их нравственному развитию во внеаудиторной сфере. Формирование профессиональной этики не ограничивается рамками учебных занятий – важны и специальные воспитательные мероприятия, и общая атмосфера студенческой жизни. В педагогических вузах традиционно проводятся кураторские часы, дискуссионные клубы по этическим проблемам, встречи с опытными учителями и наставниками, обсуждения фильмов или книг на нравственно-педагогическую тематику. Полезным компонентом подготовки являются волонтерские и социальные практики: работа студентов с детьми в качестве организаторов кружков, воспитателей в летних лагерях, проведения просветительских акций. В такой деятельности будущие учителя получают ценный опыт бескорыстного служения, развивают в себе милосердие, альтруизм, ответственность за подопечных – те личностные качества, без которых невозможно высокое звание Учителя. Кроме того, широкие возможности для формирования этики даёт участие студентов в научно-практических конференциях, педагогических конкурсах, в работе студенческих методических объединений. Исследовательская и проектная деятельность позволяет интегрировать знание и нравственные ценности: например, при изучении педагогической ситуации с научной позиции студент учится объективности и справедливости суждений. По данным вышеупомянутых авторов, потенциал внеаудиторных форм взаимодействия (включая научные и культурно-воспитательные мероприятия) заключается в развитии у будущих педагогов рефлексивных умений, способности публично выступать, анализировать собственную деятельность и деятельность коллег. Данная работа направлена на становление важных этических качеств личности: толерантности, коммуникабельности, уважения к достоинству другого, готовности принять ответственность, способности к самоконтролю и благородства в широком смысле. Таким образом, полноценная этическая подготовка студентов происходит на стыке учебной и внеучебной деятельности, что соответствует компетентностному подходу, требующему формирования у выпускника не только знаний, но и личностных позиций и опыта поведения.

В-четвёртых, организация систематической педагогической практики и стажировок как решающего этапа формирования профессиональной этики. Именно в период непосредственного погружения в школьную жизнь происходит проверка и закрепление этических установок будущего педагога. Педагогическая практика – это неотъемлемая часть учебного плана, призванная соединить теоретическую подготовку с реальной профессиональной деятельностью. Одной из главных задач практики традиционно является развитие у студентов готовности выполнять основные профессиональные функции учителя в условиях реального класса. В процессе практики происходит и интенсивное нравственное становление: вчерашний студент примеряет на себя роль учителя, осознаёт меру ответственности за детей, сталкивается с первыми сложными ситуациями, требующими этически взвешенных решений. Можно сказать, что стажировка в школе служит своеобразным «этическим полигоном», где формирующиеся качества педагога проходят проверку на прочность.

Во время практических занятий в школе и стажировок будущий педагог попадает в многообразные педагогические ситуации, которые невозможно полностью смоделировать в вузе. Например, ему приходится устанавливать дисциплину, одновременно проявляя уважение к личности каждого ученика; разрешать конфликты между детьми, избегая предвзятости; взаимодействовать с родителями, которые могут предъявлять завышенные или несправедливые требования; соблюдать профессиональную дистанцию, но сохранять доброжелательность и чуткость. Такие ситуации актуализируют весь багаж этических знаний и умений, полученный ранее, и учат применять его творчески. Очень важно, что в период практики студенты находятся под кураторством опытных педагогов-наставников и методистов. Наставники не только контролируют и оценивают деятельность практикантов, но и служат живым примером профессионально-нравственного поведения. Наблюдая за своими наставниками, студенты перенимают элементы педагогического такта, стиль общения с детьми, способы реагирования на этические сложности. Не менее значимой составляющей стажировки являются рефлексивные процедуры – обсуждение каждым практикантом своих успехов и трудностей с наставником, групповое обсуждение случаев из практики на итоговых семинарах. В ходе такого разбора внимания специально уделяется этическому аспекту: анализируется, правильно ли студент поступил с точки зрения педагогической морали, какие иные варианты реагирования существовали, чему научила данная ситуация. Постепенно у будущего учителя формируется профессионально-этическое сознание: способность видеть в повседневной школьной жизни моральное измерение, осмысливать свои действия через призму ценностей добра, справедливости, уважения к личности.

Отметим, что практика и стажировка выполняют не только обучающую, но и воспитательную функцию по отношению к самим практикантам. Окунувшись в реальную работу учителя, многие

студенты переосмысливают свои ценности и установки. Те из них, кто до этого смотрел на профессию абстрактно, начинают понимать её гуманистическую миссию и ощущать собственную причастность к судьбам детей. Происходит становление педагогической ответственности как важнейшего этического качества – осознание того, что от слов и действий учителя зависит развитие и благополучие ученика. Кроме того, преодолевая первые трудности, молодые педагоги учатся выдержке, справедливости, приобретают опыт следования нормам даже в стрессовых условиях. Таким образом, практика сплачивает все компоненты профессиональной этики, над формированием которых велась работа в университете, и переводит их из теории в плоскость реального поведения. Недаром исследователи подчёркивают, что добиться устойчивого усвоения этических норм можно лишь при комплексном воздействии – когда знания, убеждения и практические навыки объединены единым этико-педагогическим пространством, создаваемым в вузе и на базе практики. Поэтому важно, чтобы все структурные компоненты подготовки учителя (аудиторные занятия, внеучебная работа, педагогическая практика) были объединены единым воспитательно-образовательным замыслом и взаимодополняли друг друга в деле формирования нравственного облика будущего педагога.

Подводя итог, подчеркнём, что профессиональная этика является неотъемлемой частью квалификационной характеристики современного педагога. Высокий уровень этической культуры учителя – залог доверия между участниками образовательного процесса, основа для гармоничных отношений в школьном коллективе и эффективного воспитания личности ученика. Формирование этих качеств должно начинаться задолго до того, как молодой специалист впервые войдёт в класс в роли учителя. Система педагогического образования несёт ответственность за целенаправленное нравственное воспитание будущих педагогов. Последовательная работа по освоению моральных ценностей профессии, развитию этических убеждений и навыков в рамках учебных дисциплин, практических занятий и педагогических стажировок позволяет подготовить выпускника, который не только знает профессионально-этические нормы, но и глубоко принимает их и готов неукоснительно им следовать. Практико-ориентированный подход, соединяющий теорию и живой опыт, служит наиболее плодотворным методом воспитания этически зрелого педагога. Такой учитель, обладающий твёрдыми нравственными принципами и умением применять их в повседневной деятельности, сможет стать для своих учеников подлинным воспитателем и моральным авторитетом, что в конечном счёте отвечает запросам общества на качественное образование и духовно-нравственное развитие подрастающего поколения.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2003. – С. 272.
2. Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное / Д.А. Белухин. – М.: МПСИ, 2007. – С. 123.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – С. 208.
4. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения / Л.М. Шарова. – Брянск, 2003. – С. 191.
5. Ярошук К.И. Особенности формирования профессиональной этики будущих инженеров-педагогов / К.И. Ярошук // Актуальные вопросы современной науки. – 2013. – №3. – С. 18–21.
6. Парц О.С. Изучение профессиональной этики в педагогическом вузе: поиски нравственной основы / О.С. Парц // Мир науки. – 2016. – Т. 4. №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mir-nauki.com> (дата обращения: 02.10.2025). EDN ZIPLWX
7. Неретина Т.Г. Педагогическая этика будущих учителей как компонент профессиональной характеристики / Т.Г. Неретина, И.Ю. Исаева // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2. №1. – С. 6–11. EDN YUMQPF
8. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: учебное пособие / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С. 304. – EDN KEXZFA

Попов Дмитрий Иванович

начальник курса

ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище
лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СОМОЭФФЕКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация: в статье представлен анализ формирования коммуникативной самоэффективности курсантов в образовательной среде военного вуза. Проанализировано содержание дисциплин, способствующих формированию данной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная самоэффективность, вербальная коммуникативность, невербальная коммуникативность, визуальная коммуникативность, федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные компетенции.

Коммуникативная самоэффективность курсантов является одним из самых важных элементов как в учебной, так и профессиональной сферах деятельности. По данным исследования, недостатки в коммуникациях являются одной из основных причин авиационных инцидентов. Осознание важности этого аспекта работы летчика становится ключевым элементом в подготовке курсантов военных вузов. В авиации используют три основных типа коммуникации: вербальную, невербальную и визуальную. Вербальная коммуникация делится на две подкатегории: письменная и устная. Письменная коммуникация может варьироваться от официальных организационных записок до электронных сообщений. Эффективность устной коммуникации зависит от четкости, интонации, тона, громкости, скорости и даже сопутствующей невербальной коммуникации, такой как язык тела и визуальные сигналы. Невербальная коммуникация подразумевает передачу и получение бессловесных сообщений. К способам невербальной коммуникации можно отнести жесты пилота, указывающие на приборы дисплея, взгляды между пилотами при выполнении чек-листа или мимика, показывающая уровень удовлетворения или беспокойства. Третий способ коммуникации – визуальный, и он может осуществляться с помощью наглядных пособий, таких как дисплеи, электронные презентации, рисунки, схемы, графики и диаграммы. Ключевыми элементами коммуникативной самоэффективности выступают: способность ясно и точно выражать свои мысли, а также способность слушать и правильно интерпретировать полученную информацию.

Результаты научных исследований и обобщение педагогической практики нашли свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах, где компетенции, которые должны быть сформированы в результате освоения программы обучения, распределяются по трем группам: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Дальнейший анализ осуществлялся нами на примере формирования функциональных компетенций курсантов по направлению подготовки 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов», которое относится к укрупненной группе: «Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники». Эта военная специальность готовит специалистов к эксплуатации авиационных комплексов согласно нормативной документации, организации безопасности воздушных полетов, обслуживанию движения, взаимодействию со службами, которые обеспечивают воздушные полеты.

Коммуникативная компетентность как самостоятельная единица представлена в блоке универсальных компетенций (УК-4) и определяет способность выпускника применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (-ых) языке (-ах), для академического и профессионального взаимодействия [2]. Для формирования данной компетенции, учебным планом предусмотрено изучение следующих дисциплин: «Иностранный язык», «Авиационный английский язык», «Психология и педагогика», «Русский язык и культура речи».

Необходимость изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык» обусловлена современными требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки специалистов в вузах, в частности положением о том, что владение иностранным языком считается обязательным компонентом профессиональной подготовки современного офицера, а также необходимостью использовать иностранный язык в ситуациях межличностного, академического и профессионального взаимодействия.

Основной целью освоения учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» является получение систематизированных знаний, необходимых для формирования военно-профессиональной речевой и лингвистической компетентности военнослужащего. Вопросы военно-профессиональной составляющей учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» изучаются в соответствии с требованиями нормативных правовых актов Министерства обороны Российской Федерации.

Вместе с тем, следует отметить, что самоэффективность во многом определена способностью человека выбирать те виды поведения, которые необходимы для достижения цели [3]. Данный термин в научный обиход ввел известный социальный психолог А. Бандура. Самоэффективность (self-efficacy) – убежденность индивида в том, что он может управлять своим поведением так, чтобы оно являлось результативным. В этом контексте, коммуникативная самоэффективность может быть представлена как умение человека управлять своей вербальной и невербальной коммуникацией, способствующей конструктивному взаимодействию, налаживанию и сохранению контактов. Формированию этого умения способствуют знания, полученные курсантами в ходе изучения дисциплины «Педагогика и психология». Основной целью освоения этой учебной дисциплины курсантами является изучение закономерностей проявления, формирования и развития психики личности военнослужащего и психологии воинских коллективов в условиях учебной, служебной и боевой деятельности, изучение эффективных путей, средств и методов обучения и воспитания личного состава, что в полной мере отвечает нашему исследовательскому замыслу.

В качестве индикаторов достижения этой компетенции выступают два показателя:

- использует современные информационно-коммуникативные средства для коммуникации;
- демонстрирует умение вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах в том числе на иностранном (-ых) языке (-ах)

В то же время анализ педагогической теории и практики позволяет, увидеть, что этот список может быть расширен. Так, в качестве рекомендаций, можно предложить: готов и способен получать и

передавать информацию; надлежащим образом выбирает, что, когда, как и с кем общаться; передает сообщения ясно, точно и сжато; подтверждает, что получатель правильно понимает важную информацию; активно слушает и демонстрирует понимание при получении информации; задает актуальные и эффективные вопросы; придерживается стандартной радиотелефонной фразеологии и процедур; точно считывает и интерпретирует необходимую корпоративную и полетную документацию; точно считывает, интерпретирует, создаёт и отвечает на сообщения по каналу передачи данных; формулирует коммуникативные цели (самоэффективность) [4].

Итогом проведенного исследования может выступать вывод о том, что в аспекте подготовки курсантов коммуникативная самоэффективность может быть представлена как способность выпускника применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия, а также формулировать коммуникативные цели (самоэффективность).

Список литературы

1. Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации: приказ Министерства обороны Российской Федерации от 30 мая 2022 г. №308 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404833517/> (дата обращения: 28.11.2025).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности «25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов»: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21.08.2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-25-05-04-letnaya-ekspluatatsiya-i-primenenie-aviacionnyh-kompleksov-1083/> (дата обращения: 28.11.2025).
3. Уайт Р.У. Переосмысление мотивации: концепция компетентности / Р.У. Уайт // Психологический обзор. – 1959. – Т. 66. №5. – С. 297.

Руденко Владислав Сергеевич

адъюнкт

ФГКВОВУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск
национальной гвардии Российской Федерации»
г. Санкт-Петербург

АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ВОЕННОМУ ПЕДАГОГУ И КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация: педагогические способности преподавателя военного института представляют собой важный аспект, который напрямую влияет на качество образовательного процесса и формирование профессиональных навыков у будущих офицеров. В условиях современного мира, где военное образование сталкивается с новыми вызовами и требованиями, становится особенно актуальным исследование педагогических компетенций и умений преподавателей.

Ключевые слова: обучение, педагогические способности, военный педагог, компетенция, мастерство.

В условиях динамически изменяющейся мировой геополитической ситуации, нарастающее экономическое, политическое и военное давление на нашу страну требует более тщательного анализа качества образовательного и воспитательного процессов в высших военных учебных заведениях. Одним из основных факторов достижения подготовки офицеров с высокими профессиональными и личностными качествами является актуализация потребности в постоянном профессиональном развитии и повышении общего уровня мастерства преподавателей, которые выступают ключевым элементом любой педагогической системы.

Необходимость повышения качества военного образования невозможно без глубокого понимания педагогических способностей преподавателей. В условиях быстро меняющегося мира, где технологии и методы обучения постоянно эволюционируют, преподаватели должны быть готовы адаптироваться и применять новые подходы в своей деятельности. Это требует от них не только знаний в области своей специальности, но и высоких педагогических навыков, которые позволят эффективно взаимодействовать с курсантами, мотивировать и развивать их потенциал.

Обращение к истокам педагогики показывает, что первоначально происходившие в ней дифференциация и интеграция привели к разграничению и противопоставлению обучения, воспитания и развития: педагог отвечал за обучение, а воспитатель – за воспитание и развитие. Однако уже к середине XIX века в работах ученых в области педагогики можно заметить ранние признаки утверждения единства процесса обучения, воспитания и развития личности. В частности, И. Герbart подчеркивал, что «обучение без нравственного образования является средством без цели, тогда как нравственное

образование без обучения – это цель, лишенная средств» [3]. Этот процесс особенно активно развивался в военной педагогике.

Педагогические способности преподавателя военного института представляют собой многогранное явление, которое охватывает как личностные качества, так и профессиональные навыки. Основу этих способностей формирует сочетание знаний, умений и особенно – склонностей, которые позволяют эффективно передавать знания курсантам, так как процесс обучения в военных институтах имеет свои специфические особенности. Преподаватель, находясь в условиях строгой дисциплины и военной структуры, должен проявлять высокий уровень организованности и ответственности.

Вклад в развитие целостности педагогического процесса в высшем военном образовании внесли такие ученые, как А.В. Барабанщиков, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов и другие. Они обосновали структуру целостного педагогического процесса, включающую обучение, воспитание и развитие (умственное, физическое), а также психологическую подготовку будущих офицеров. Здесь важно подчеркнуть, что курсанты одновременно выступают как субъекты учебной и воспитательной педагогической деятельности в учебном процессе, что накладывает особые требования на преподавателя.

Основная задача педагогов в учебном процессе – помочь курсантам найти себя, интегрироваться в учебный коллектив и развивать активную гражданскую позицию, что способствует развитию личности. Одновременно в ходе учебного процесса и взаимодействия с курсантами, преподаватель также учится и развивает свое педагогическое мастерство.

Педагогические умения включают комплекс последовательных действий, которые основаны на теоретических знаниях, направленных на решение педагогических задач, где многие действия можно автоматизировать. Педагогическая деятельность имеет ключевое значение для развития личности, общества и государства. Преподаватели отвечают за передачу знаний, развитие потенциала курсантов и подготовку их к выполнению служебно-боевых обязанностей, выступая в роли организаторов и руководителей процессов обучения и воспитания. И здесь прослеживается мысль И. Канта о том, что «Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать» [8]. Эффективность педагогической работы становится зависимой от соответствия между личностными качествами преподавателя и профессиональной реальностью. Актуальной становится проблема формирования знаний и умений у курсантов, которые необходимы для успешной военно-профессиональной деятельности. Знания, в этом случае, определяются как комплекс усвоенных понятийных терминов, сведений и принципов, и они необходимы как для преподавателя, так и обучаемого.

Ключевым моментом в понятии педагогических способностей является то, что они требуют постоянного развития. Преподавателю необходимо адаптироваться к изменяющимся условиям, как внутри образовательной системы, так и вне ее, что зачастую связано как с динамикой требуемых стандартов образовательного процесса, так и внесению коррективов продиктованных обороноспособностью страны, внедрению опыта СВО. К примеру, в условиях современных технологий преподаватель должен уметь гибко применять различные подходы, чтобы эффективно использовать электронные ресурсы, тренажеры и симуляторы, подготавливая обучаемых к реальным условиям, как повседневной службы, так и боевых действий.

И здесь становится необходим комплексный подход к развитию методической компетентности, который позволяет обеспечить более высокий уровень готовности преподавателя к вызовам, с которыми он может столкнуться в процессе обучения. При этом необходимо обратить внимание на противоречие между спецификой педагогической деятельности, которая постоянно изменяется под влиянием новых вызовов и угроз национальной безопасности, и необходимостью применения нестандартных подходов. Педагоги не могут длительное время полагаться на одну и ту же систему действий из-за изменчивости педагогических ситуаций. Важно учитывать сочетание алгоритма действий и творческого подхода, что является сущностью работы педагогов в военной образовательной системе. При этом каждая педагогическая система и практика содержит общие закономерности функционирования. В это связи, Ю. К. Бабанский подчеркивает, что «существует диалектическая связь между нормами и творчеством в педагогическом труде, которые отнюдь не исключают друг друга, а взаимно предполагают, взаимно обогащают и, по существу, не могут обходиться друг без друга» [1] и являются необходимыми для успешной деятельности.

Современные реалии, опыт проводимой СВО, в частности, подчеркивают необходимость формирования у курсантов не только знаний, но и навыков работы в команде, навыков лидерства, критического мышления и адаптивности, что крайне актуально в условиях военной службы, боевых действиях. Преподаватель, обладающий высоким уровнем методической компетентности, становится связующим звеном между теоретическими аспектами обучения и практическими занятиями, что существенно повышает общую эффективность образовательного процесса.

Эффективная педагогическая деятельность требует активного использования различных форм и методов обучения. В условиях военного вуза необходимо адаптировать классические методы к специфике подготовки. Необходимость активного вовлечения курсантов в учебный процесс, использование симуляций, ролевых игр и практических занятий может стать основой для формирования у них мотивации и вовлечения в процесс обучения. Преподаватели также должны уметь включать в занятия

элементы, которые способствуют развитию критического мышления, принятия решений в стрессовых ситуациях, как это бывает в реальной службе. Например, использование метода Кейс-задания открывает возможности для организации образовательного процесса в исследовательско-аналитическом формате. Это совершенствует навыки эффективного общения, сотрудничества в команде, имеет эффект совместного действия (синергетический эффект). Такой подход позволяет погрузиться в ситуацию, повышает знания, умения, стимулирует на нестандартное, инновационное решение задач, развивает критическое мышление, находчивость и позволяет в конечном итоге создать ситуацию достижения победы.

Ключевой аспект педагогического мастерства заключается в умении установить контакт с аудиторией. Преподаватель должен понимать потребности и ожидания курсантов, учитывать их психологические особенности, что поможет создать атмосферу доверия и безопасности. В этом контексте важно, чтобы педагог был готов к диалогу, активному взаимодействию и подобранным в одинаковой степени критичным замечаниям. Эмоциональная интеллигентность, стремление понять и чувствовать обучающихся – это необходимые качества для педагога особенно военного института.

Не менее значимым аспектом является использование инновационных технологий в образовательном процессе. Военные институты часто используют современные информационные и коммуникационные технологии для повышения качества подготовки. Преподаватель должен использовать различные ресурсы, такие как видеопрезентации и онлайн-курсы, для создания увлекательного и доступного учебного процесса. Важным является взаимодействие с другими кафедрами вуза и учебными заведениями для обмена опытом и расширения кругозора курсантов. Эмоциональный интеллект преподавателя играет ключевую роль в установлении доверительной атмосферы, что особенно актуально в военной системе с её высокими эмоциональными нагрузками. Преподаватель должен проявлять эмпатию и поддержку, для налаживания глубокого взаимопонимания со своими подопечными. Тактическое планирование учебного процесса требует индивидуализированного подхода, с учетом уникальных способностей каждого курсанта. Преподаватель должен адаптировать свои методики, основываясь на предыдущем опыте обучающихся, что соответствует идеям И. Канта о целесообразности дидактики и разработке образовательных программ, направленных на развитие слушателей как рассудительных и образованных людей. Кант подчеркивал важность подготовки юношества «к более зрелому, в будущем самостоятельному пониманию вещей» [7].

Важную роль в военной образовательной среде играет наставничество, поскольку опытные преподаватели способны передавать вместе с теоретическими знаниями и практические знания, что делает обучение более актуальным и ценным. Преподаватель-наставник оказывает значительное влияние на карьерное развитие и профессиональное становление курсантов, формируя у них необходимые для военной профессии знания и ценности.

Исследования подчеркивают важность комплексного подхода к диагностике и развитию педагогических способностей, где определение диагностических критериев и показателей эффективности позволяет точно выявлять слабые места в подготовке преподавателей и реагировать на нужды педагогического процесса. Этот подход позволяет выделить набор самых необходимых компетенций для тех, кто служит в особых условиях.

Настоящая оценка эффективности образовательного процесса становится возможной только при условии, что преподаватель активно взаимодействует с курсантами, проводит анкетирование или собирает их мнение о процессе обучения. И здесь важным элементом является создание системы обратной связи между курсантами и преподавателем. В этом контексте просматривается педагогический аспект философии И. Канта, который и в настоящее время вызывает интерес у современных ученых-педагогов. Его обоснование, что субъективность является ключевым принципом педагогики современного мира. Люди, участвующие в процессе обучения и воспитания, должны рассматриваться как субъекты, которые не будут использовать друг друга как орудие [8]. Это утверждение, его подход к педагогике является отражением квинтэссенцией, принципом философии Канта, за что современная педагогическая мысль благодарна ему.

Понимание потребностей курсантов и их восприятие учебного материала позволяет корректировать подходы к обучению. Регулярные опросы, анкетирования и обсуждения помогают выявить зоны роста и направления, в которых необходимо улучшать гибкость преподавания. Создание системы обратной связи является важным элементом, способствующим улучшению учебного процесса и обеспечивающим преподавателям информацию о потребностях будущих специалистов. Сбор отзывов курсантов после занятий помогает выявить эффективные педагогические методы и те, которые требуют доработки. Такой подход позволяет формировать преподавательские практики на основе эмпирических данных и опыта учащихся. Анализ соотношения официальных стандартов и индивидуальных методик преподавателей способствует определению рамок обучения и оптимизации образовательного процесса в целом.

Переход к активным методам обучения, ориентированным на курсантов, требует от преподавателей создания условий, способствующих не только информативности, но и развитию обучающихся. Важную роль в этом процессе играют проблемное обучение и кейс-методы, которые интегрируют реальные сценарии в учебный процесс и повышают вовлеченность курсантов.

Ключевым аспектом эффективной учебной программы является сочетание научных знаний с практическими задачами. Разработка учебных курсов на базе реальных ситуаций, с которыми сталкиваются военные в повседневной службе и в боевых условиях, может значительно повысить интерес курсантов и улучшить процесс обучения. Преподавателям необходимо постоянно обновлять свои знания о современных проблемах и вызовах, с которыми сталкиваются войска, и передавать эту информацию студентам, что способствует более полному усвоению материала.

Внедрение электронных учебных материалов и интерактивных платформ открывает новые горизонты для взаимодействия с курсантами. Использование технологий виртуальной реальности и симуляторов способствует более глубокому погружению в учебный процесс, что позволяет эффективно усваивать знания и улучшать образовательные результаты.

Участие курсантов в разработке учебного процесса через проекты и исследования дисциплин разнообразит обучение и может повысить их вовлеченность в процесс. Это помогает развивать критическое мышление и аналитические навыки, что особенно актуально в контексте военной подготовки. Применение групповых форм работы и ролевых игр способствует формированию командного духа и навыков работы в условиях неопределенности.

Внедрение многоуровневой системы оценки, которая учитывает не только достижения курсантов в обучении, но и качество их взаимодействия с преподавателями, способствует более точной оценке эффективности используемых педагогических методик.

Каждый педагог должен стремиться к постоянному развитию в своей профессиональной, идейной и педагогической сферах, опираясь на современные достижения педагогики. Это необходимо для активного улучшения образовательного процесса, чтобы не только развивать себя, но и способствовать развитию всей системы обучения и воспитания.

Изучение трансформации педагогических способностей затрагивает процесс изменений в профессиональных навыках педагога на протяжении всей карьеры. Это исследование фокусируется на том, как умения и квалификации педагогов развиваются и адаптируются в ответ на разнообразные условия и требования их работы. Создание динамичного профессионального портрета педагога за время его работы в военном вузе, включая этапы нарастания профессионального мастерства, будет способствовать формированию рекомендаций для подготовки будущих военных специалистов.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Алетей, 2010.
2. Волобуева Е.В. Методическая компетентность преподавателей военного вуза в контексте педагогической деятельности / Е.В. Волобуева, Н.Д. Пуштаев, Д.В. Скопов // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2018/06/86653> (дата обращения: 06.02.2025). EDN XRQSZV
3. Герbart И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении цели / И.Ф. Герbart. – М., 1906. – С. 199.
4. Гуджиков Х.Д. Основные условия, пути, способы формирования и развития педагогических знаний, умений будущих офицеров / Х.Д. Гуджиков // Молодой ученый. – 2019. – №45 (283). – С. 328–331. EDN JNBRBY
5. Кант И. Сочинения / Иммануил Кант; под ред. В.Ф. Амуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – В 6 т. Т. 6. – М.: Мысль, 1966. – 743 с.
6. Кант И. Сочинения / Иммануил Кант; под ред. В.Ф. Амуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – В 6 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1965. – 544 с.
7. Кант И. Сочинения / Иммануил Кант; под ред. В.Ф. Амуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – В 6 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1964. – 511 с.
8. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант; вступ. статья А.В. Гулыги. – М.: Наука, 1980. – 709 с. EDN TSOOSV
9. Караванов А.А. Исследование феномена профессионально-педагогической культуры преподавателя военного вуза: история и современность / А.А. Караванов, И.Ю. Устинов // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – №4. – С. 62–79. EDN YJWXUL
10. Стародубцев М.П. История становления и основные этапы формирования военно-педагогических традиций в системе отечественного военного образования / М.П. Стародубцев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2017. – №184. – С. 14–26. EDN WBLSKL
11. Стрельцова М.В. Педагогический процесс в военном вузе как целостное явление / М.В. Стрельцова, И.А. Абатнина // Альманах современной науки и образования. – 2010. – №6 (37). – С. 127–128. EDN OPNFI
12. Уваров А.И. Особенности педагогической деятельности и педагогического мастерства преподавателя военного вуза / А.И. Уваров, Д.В. Мерзликин, В.Г. Червинский // Гаудеамус. – 2017. – №2. – С. 74–78. EDN YPZQXL

Ткачева Юлия Геннадиевна

канд. пед. наук, доцент

Зинченко Виктория Олеговна

д-р пед. наук, профессор

Жданова Ольга Сергеевна

д-р экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Луганский государственный

педагогический университет»

г. Луганск, Луганская Народная Республика

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос исследовательской культуры как ключевой метакомпетенции специалиста в контексте перехода к шестому технологическому укладу. Авторы утверждают, что этот цивилизационный сдвиг, требующий синтеза технологических и социально-гуманитарных изменений, трансформирует высшее образование в сторону модели «образование через всю жизнь». Через философско-методологический анализ раскрывается сущность исследовательской культуры как динамического конструкта, продукта коэволюции категорий «культура» и «исследовательская деятельность». Детализируется её структура, включающая когнитивно-оценочный, ценностно-мотивационный и операционно-деятельностный компоненты. Делается вывод, что целенаправленное формирование исследовательской культуры составляет центральную миссию высшего образования, призванного готовить адаптивных специалистов, способных к критическому мышлению и генерации знаний в условиях VUCA-мира.

Ключевые слова: шестой технологический уклад, высшее образование, исследовательская культура, профессиональное развитие будущего специалиста, ценностный ориентир, метанавыки, образование через всю жизнь.

В условиях современного глобального пространства отчетливо прослеживаются контуры шестого технологического уклада, переход, на стандарты которого будет сопряжен с необходимостью создания новых условий развития общества в неразрывной связке с развитием экономики и технологий, что неизменно создаст предпосылки для кардинальной перестройки всех сфер общественной жизни [3]. Такая кардинальная трансформация всех сфер жизнедеятельности индивида обусловлена тем, что переход на новый технологический уклад – это не просто технологическая модернизация, а цивилизационный сдвиг, требующих синхронизации трех взаимосвязанных скоростей: скорости технологических изменений, скорости адаптации экономических моделей, а также скорости трансформации социальных институтов и человеческого сознания [12, с. 220]. Следовательно, создание условий для такой синхронизации позволит обеспечить не просто переход к новому технологическому укладу, а устойчивое и гуманистическое развитие человека в нем. Исходя из этого, можно утверждать, что в будущем успех будет определяться не столько первенством государств в создании новейших технологий, сколько способностью общества сформироваться вокруг этих технологий.

Перестройка всех сфер общественной жизни в рамках перехода на новый технологический уклад не может не затронуть такую важную социальную сферу как образование ввиду того, что в сложившихся реалиях высшее образование необходимо расценивать не только как сферу подготовки кадров, а как центральный социальный институт, ответственный за «синхронизацию модернизационных скоростей» на уровне человеческого капитала [6, с. 118].

При этом укажем, что шестой технологический уклад, автоматизируя рутинный и даже сложный интеллектуальный труд, а также обесценивая узкие специализации, повышает ценность сугубо человеческих компетенций, одновременно ломая саму сущность подходов к образовательной деятельности, что актуализирует необходимость пересмотра устоявшихся парадигм высшего образования.

К тому же экспоненциальное развитие технологий ставит перед образованием новую ключевую задачу, заключающуюся в подготовке нового поколения высокоадаптивных специалистов, обладающих развитым этическим сознанием, ценностным базисом, когнитивной гибкостью и устойчивостью, способных не только использовать технологии, но и критически переосмысливать происходящие процессы, аккумулировать и анализировать получаемую информацию, готовых к постоянному самосовершенствованию, самообучению и саморазвитию, ведению научно-исследовательской деятельности. Из этого следует, что для гуманистического перехода к шестому технологическому укладу, высшее образование должно кардинально перестроиться – от модели «образование на всю жизнь», предполагающей передачу узкоспециальных знаний, к модели «образование через всю жизнь», ориентированной на взращивание адаптивной, целостной и ответственной личности [2, с. 323].

Необходимым системным условием реализации модели «образование через всю жизнь» является формирование ядра высокоадаптивной личности, включающего комплекс метанавыков, среди

которых приоритетное место отводится исследовательской культуре будущего специалиста. Также, исходя из фундаментальных особенностей нового технологического уклада, следует отметить, что исследовательская культура, выступая одним из ключевых приоритетов профессиональной эффективности и жизнеспособности специалиста, должна стать в его профессиональном развитии ключевым ценностным ориентиром.

Актуальность данной проблематики обусловлена возрастающей значимостью системного и целенаправленного не только формирования, но и развития исследовательской культуры у нового поколения специалистов, что выступает одним из ключевых приоритетов высшего образования в условиях перехода на новый технологический уклад, который порождает спрос на специалиста, обладающего потенциалом для профессионально-личностного роста, ориентированного на непрерывное самосовершенствование и саморазвитие, а также способного транслировать комплекс полученных исследовательских знаний и компетенций в сферу практической деятельности.

В научной литературе можно выделить многообразные подходы к изучению исследовательской культуры, и исследовательского становления личности, предложенные такими известными отечественными педагогами, как Г.С. Альтшуллер, Ю.К. Бабанский, Н.М. Верзилин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, Л.А. Казанцева, А.В. Леонтович; философские, психологические и педагогические основы её формирования раскрыты в трудах Л.С. Выготского, П.Л. Гальперина, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Н. Скаткина, и других учёных.

Анализ научных источников свидетельствует о том, что проблема формирования исследовательской культуры будущего специалиста имеет глубокие историко-педагогические корни. Теоретические основы исследуемого феномена нашли отражение в трудах отечественных и зарубежных педагогов-классиков, среди которых М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, Ж.-Ж. Руссо, и К.Д. Ушинский, который обособил значимость исследовательского метода в обучении.

В отечественной дидактике такие педагоги как В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов рассматривали исследовательский метод как ключевое условие формирования у обучающихся познавательного интереса и потребности в творческой деятельности.

В контексте изучаемой проблематики особую значимость представляют труды И.В. Носаевой, И.Ф. Исаева, Н.В. Петровой, Л.П. Разбегаевой и Е.А. Фирсовой раскрывающие сущность исследовательской культуры будущего специалиста как феномена, имеющего мощную ценностную основу.

Проведенный анализ существующих подходов к изучению исследовательской культуры выявил необходимость концептуального разграничения и уточнения ее базовых составляющих – «культура» и «исследовательская деятельность». Задача такой декомпозиции заключается в выявлении системных взаимосвязей между данными составляющими и последующем построении целостной концептуальной модели феномена.

В качестве методологического основания настоящего исследования выступает категория «культура», трактуемая как метасистемный социальный феномен, который возникает в процессе исторического развития и структурирует человеческое бытие. Гносеологическая сложность и многомерность данного понятия, отражённая в плюрализме научных дефиниций (от аксиологических и нормативных до деятельностных и семиотических), подтверждает его ключевую онтологическую и функциональную роль не только в профессиональном и личностном развитии, но и в конституировании общества в целом [9].

Культура выполняет интегрирующую функцию, синтезируя материальную и духовную сферы человеческой активности в целостную семиотическую универсалию (по Ю.М. Лотману). Она предстает не как статичный набор артефактов или ценностей, а как динамический процесс (К. Гирц), механизм трансляции, накопления и генерации социально значимого опыта [8, с. 140].

В этом контексте системообразующие функции культуры раскрываются в нескольких взаимосвязанных плоскостях:

Прогрессогенная и адаптивная функция культуры выступает основным негенетическим механизмом адаптации и развития социума. Она аккумулирует и алгоритмизирует успешные модели взаимодействия со средой (как природной, так и социальной), обеспечивая преемственность и кумулятивный прогресс, в отличие от биологической эволюции.

Нормативно-регулятивная и идентификационная функция предполагает, что через систему ценностей, норм, символов и институтов культура способна структурировать коллективное и индивидуальное сознание, формировать социальные границы и задавать коды для конструирования идентичности (личной, групповой, национальной). Она выступает как «программное обеспечение» общественной жизни.

Гносеологически-трансляционная функция. Культура служит универсальной средой для производства, объективации, хранения и передачи знаний, и определяет не только объем освоенных обществом знаний, но и когнитивные матрицы – способы их получения, верификации и практического применения. Таким образом, культура напрямую детерминирует технологический и интеллектуальный потенциал цивилизации.

Аксиологическая и смыслополагающая функция культуры способствует формированию иерархии смыслов, определению критериев «значимости» и «незначимости», (П. Бергер), что в свою очередь становится частью осмысленного человеческого существования [5].

Из этого следует, что культура предстает не просто как «индикатор» зрелости, а как активный созидательный субстрат общества и неотъемлемое качество индивида, его морфогенетическое поле. Её анализ позволяет перейти от описания отдельных социальных практик к пониманию глубинных закономерностей их генезиса, воспроизводства и трансформации, что входит в фокус проводимого исследования.

Как уже ранее нами отмечалось, уточнение концепции исследовательской культуры требует предварительного анализа её составляющих. В качестве методологической основы рассматривается дихотомия «культура» – «исследовательская деятельность», что обуславливает необходимость детального рассмотрения сущности последней.

Исследовательская деятельность обладает междисциплинарной природой и выступает в качестве объекта пристального изучения в работах отечественных и зарубежных ученых. Изучая эту деятельность, великие педагоги, психологи и философы, потому что видели в ней основу человеческого познания и развития – как индивидуального, так и общественного.

В области психологии и развития мышления Ж. Пиаже обосновал роль когнитивного развития через конструирование знания в процессе взаимодействия с окружающей средой, заложив тем самым основы понимания исследовательского поведения как естественной потребности индивида. Л.С. Выготский, развивая положение о социальной детерминации высших психических функций, ввел концепцию зоны ближайшего развития. Данная концепция непосредственно соотносится с исследовательской деятельностью, трактуемой как процесс преодоления актуальных возможностей личности при содействии более компетентного партнера (наставника, коллег) или научного сообщества. Дж. Брунер в своей теории «обучения через открытие» (*discovery learning*) утверждал, что самостоятельное исследование материала обеспечивает более глубокое его усвоение и формирует способность к применению знаний [13].

В контексте педагогики американский философ и педагог Дж. Дьюи, основоположник инструментализма, настаивал на необходимости построения обучения вокруг решения практических проблем и реализации исследовательского подхода (*«learning by doing»*). В отечественной педагогической науке принципы организации учебно-исследовательской деятельности с целью развития самостоятельности и творческого мышления учащихся были детально разработаны в рамках теорий проблемного и проектного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и др.).

С точки зрения философии и методологии науки К. Поппер предложил принцип фальсифицируемости, согласно которому научная теория должна содержать потенциально опровержимые утверждения. Данный принцип может рассматриваться как фундаментальный алгоритм исследовательской деятельности, предполагающий выдвижение гипотез и их последующую критическую проверку. Автор концепции научных революций и понятия «парадигма» Т. Кун продемонстрировал, что исследовательская деятельность научного сообщества эволюционирует в рамках господствующей парадигмы, а кардинальные изменения происходят в период смены парадигм. Это положение является важной основой для анализа профессионального контекста в любой предметной области [10].

В сфере менеджмента и организационного развития значимость исследовательской деятельности получила подтверждение в таких концепциях, как «обучающаяся организация» (П. Сенге) и «управление знаниями» (И. Нонака, Х. Такеучи). Авторы указанных концепций доказали, что организации, системно поощряющие исследовательскую активность, экспериментирование и обмен неявными знаниями между сотрудниками, демонстрируют более высокий уровень инновационности и конкурентоспособности [11, с. 241].

Вышеизложенное позволяет утверждать, что исследовательская деятельность представляет собой универсальный методологический комплекс, выходящий за рамки сугубо академической сферы и выступающий как фундаментальный когнитивно-деятельностный паттерн. Его основу составляют системная любознательность, структурированный анализ, верификация гипотез и критическая рефлексия. В контексте профессиональной эволюции данная деятельность выполняет ключевую трансформационную функцию: она осуществляет перевод специалиста из режима пассивного исполнителя в статус аналитика, решателя комплексных задач и генератора нового предметно-отраслевого знания. Это выступает основным механизмом поддержания профессиональной релевантности, востребованности и конкурентоспособности в условиях высокой динамики и неопределенности внешней среды.

В частности, исследовательская деятельность формирует компетенцию по обоснованию управленческих и профессиональных решений на основе эмпирических данных, что соответствует базовому императиву парадигмы *data-driven* управления. Она обеспечивает переход специалиста от интуитивных или умозрительных предложений к доказательным решениям, подкрепленным результатами системного анализа и экспериментальной проверки. Это, в свою очередь, создает условия для эффективной и убедительной коммуникации внутри профессионального сообщества, повышая надежность и воспроизводимость достигаемых результатов.

Декомпозиция культуры и исследовательской деятельности как базовых составляющих феномена «исследовательская культура», демонстрирует их диалектическую взаимосвязь. С одной стороны, исследовательская практика имманентно присуща культуре как её системный компонент, поскольку культура представляет собой более обширное смысловое поле. С другой стороны, именно исследовательская деятельность выступает ключевым агентом трансформации культурных систем, выполняя функцию инструмента рефлексии, критического анализа и генерации новых познавательных моделей.

Этот процесс ведёт к формированию обновлённой картины мира, что влечёт за собой трансформацию повседневных практик и, как следствие, смену технологического уклада. Возникающие в новой реальности феномены, в свою очередь, требуют разработки оригинальных исследовательских методологий, что свидетельствует о рекурсивной и бесконечно воспроизводимой природе исследовательской культуры. Таким образом, культура и исследование находятся в состоянии постоянного коэволюционного развития, взаимно обуславливая и обогащая друг друга.

Идея о высокой значимости исследовательской культуры в профессиональном развитии будущего специалиста, одновременно предполагающая его саморазвитие на протяжении всей жизни в настоящее время прочно утвердилась в науке. Признается, что в современном VUCA-мире, характеризующемся быстрой изменчивостью, сложностью, крайней неопределенностью и неоднозначностью, именно исследовательская культура выступает как сложное динамическое образование, выдвигающее на первый план способность личности справляться с жизненными вызовами и генерировать принципиально новые решения в условиях отсутствия готовых инструкций посредством использования методов научного познания [10, с. 28].

Изучая психолого-педагогическую сущность исследовательской культуры личности, Н.В. Петрова предлагала определять исследовательскую культуру как динамическую интегральную характеристику личности, включающую устойчивую мотивационно-ценностную ориентацию на познание, перманентную потребность в поиске, комплекс методолого-мировоззренческих и предметных знаний, рефлексивные навыки и реализуемый потенциал исследовательских способностей.

Р. Мертон рассматривал исследовательскую культуру как систему устойчивых интеллектуальных, этических и социальных ценностей, норм и практик, направляющих познавательную деятельность на поиск достоверного знания, критическую рефлексию и ответственность перед обществом. Исходя из видения ученого исследовательская культура это не просто набор методик, а ценностный ориентир, создающий основу гносеологического ядра и задающий высший стандарт рациональности, иными словами, внутренняя позиция личности, при которой поиск обоснованного знания становится этической нормой и основой для принятия решений в любой сфере деятельности [4].

В своих исследованиях И.Ф. Исаев, указывая на ценностную природу исследовательской культуры, предлагал определять данный феномен как интегративное качество личности, формируемое в результате синтеза системных знаний, создающих целостное представление о научной картине мира; комплекс умений и навыков, обеспечивающих осуществление деятельности в рамках научного познания; устойчивой ценностно-мотивационной ориентации на результаты данной деятельности [7, с. 140].

Рассмотренная палитра определений раскрывает исследовательскую культуру как многокомпонентный конструкт, в котором когнитивный мотивационно-ценностный, операциональный и аксиологический аспекты выступают в неразрывном единстве [1].

Поэтому, с целью углубления понимания сущности исследовательской культуры считаем необходимым рассмотреть ее компонентный состав, получивший освещение в трудах многих ученых, проведенный анализ которых, позволил выделить некоторые общие компоненты, формирующие инвариантное ядро этого комплексного феномена, выступающего не просто в качестве набора профессионально-личностных навыков, а способом бытия будущего специалиста, определяющим качество и смысл его профессиональной деятельности.

В рамках системного единства компонентов исследовательской культуры когнитивно-оценочный компонент формируется на основе иерархически организованного комплекса знаний (знаний об объекте и предмете исследования, а также методологических, мировоззренческих, рефлексивных знаний), предполагающего владение основами методологии научного исследования, понимание критериев научности, свободное оперирование терминологическим аппаратом как основной, так и смежных областей.

Наполнение данного компонента в ходе профессиональной подготовки в вузе позволит будущему специалисту определять общую стратегию исследования, его философско-методологические основания, принципы, а также формы и способы познавательной деятельности; формировать концептуально-ценностные ориентиры, определяющие отношение исследователя к окружающей действительности и к конкретному объекту изучения; выстраивать основу для получения субъективно нового знания в рамках конкретной исследовательской деятельности; а также будет способствовать развитию способности будущего специалиста к критической самооценке и определению границ собственных познавательных возможностей в контексте решения исследовательских задач.

Ценностно-мотивационный компонент формируется и проявляется в рамках непосредственного осуществления исследовательской деятельности. Он выражается в признании такой деятельности как

лично значимой ценности и характеризуется комплексом внутренних познавательных мотивов, профессиональной ориентацией личности, а также механизмами волевой саморегуляции. Именно данный компонент лежит в основе интеллектуальной активности будущего специалиста, стимулируя его потребность в освоении нового знания и самостоятельном поиске инновационных решений для оптимизации процессов и преодоления проблем.

Операционно-деятельностный компонент предполагает наличие определенного уровня самостоятельности в познавательной активности, проявляющегося в способности к креативному решению исследовательских задач; сформированной системы умений и навыков, охватывающей общелогические операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, конкретизация, индукция и дедукция), а также специальные исследовательские компетенции (планирование работы, конкретизация проблемы, формулирование цели и задач, определение объекта, предмета и гипотезы исследования); способности к рефлексивной самооценке как результатов проведенного исследования, так и собственных личностных достижений в процессе его выполнения.

В итоге, операционно-деятельностный компонент – это практическая «исполнительная власть» исследователя. Именно данный компонент отличается наибольшей сложностью формирования поскольку связывает теоретические знания (когнитивный компонент) и мотивационно-ценностную сферу (например, интерес, готовность к преодолению трудностей) с реальным продуктом – выполненным исследованием. Его сформированность означает, что будущий специалист будет не просто знать об этапах исследования, а будет уметь их самостоятельно, творчески и осмысленно выполнять, одновременно извлекая опыт уроки для себя.

Проведенный анализ научных источников позволяет заключить, что феномен исследовательской культуры выходит за рамки узкоинструментального понимания и обретает статус комплексной мета-деятельностной и аксиологической категории, в структуре которой синтезируются как операциональные, так и личностно-смысловые компоненты.

С одной стороны, исследовательская культура реализуется на уровне индивидуальной ментальности (как специфический образ мышления) и личностного свойства (интегрирующего критичность, рефлексивность, познавательную автономию), что отражено в работах Н.В. Петровой, Е.В. Бережновой, В.В. Краевского и других ученых. При этом она также проявляется в поведенческо-деятельностном аспекте как устойчивый мотивированный стиль, направляющий процесс научного поиска (Е.Д. Андреева) [13, с. 44].

С другой стороны, принципиально важным представляется рассмотрение исследовательской культуры в ее ценностно-мировоззренческом измерении. В этой парадигме она предстает не просто набором компетенций, а внутренним регулятивным основанием и стратегическим жизненным ориентиром. Такой подход позволяет интерпретировать исследовательскую культуру как фундаментальную ценность профессионального бытия, которая: инициирует и поддерживает непрерывный процесс саморазвития и личностной трансформации специалиста; формирует установку на перманентное гносеологическое совершенствование (*lifelong learning*), преодолевающее границы формального образования; обеспечивает ценностно-смысловую основу для профессиональной деятельности, превращая ее в осознанную практику, направленную на генерацию нового знания и преодоление когнитивных границ.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что формирование и развитие исследовательской культуры как ценностного ориентира будущего специалиста является не просто одной из педагогических задач, а стратегическим императивом высшего образования в контексте цивилизационного перехода к шестому технологическому укладу. Этот переход, представляющий собой синхронизацию скоростей технологических, экономических и социально-гуманитарных изменений, трансформирует саму парадигму образования: от модели передачи статичных узкоспециальных знаний («образование на всю жизнь») к модели выращивания целостной, адаптивной и саморазвивающейся личности («образование через всю жизнь»). Исследовательская культура в этом процессе перестает быть вспомогательным инструментом и обретает статус ключевой метакомпетенции и ценностного ядра высокоадаптивного профессионала. Она выступает как интегративный ответ на вызовы VUCA-мира, где способность к самостоятельному, критическому и ответственному поиску нового знания становится основой профессиональной эффективности и личностной жизнеспособности.

Сущность исследовательской культуры раскрывается через диалектическое единство её компонентов. Она представляет собой сложный динамический конструкт, интегрирующий: когнитивно-оценочный, ценностно-мотивационный и операционно-деятельностный компонент.

Философско-методологический анализ показывает, что исследовательская культура возникает на стыке универсальной категории «культура», выполняющей прогрессогенную, нормативную, гносеологическую и аксиологическую функции, и «исследовательской деятельности» как фундаментального когнитивно-деятельностного паттерна. Они находятся в отношениях коэволюции: культура задает смысловое поле и когнитивные матрицы для исследования, а исследовательская деятельность выступает агентом критической рефлексии и трансформации самой культуры.

Следовательно, центральной миссией высшего образования будущего становится целенаправленное проектирование образовательной среды, способной взрастить не узкого исполнителя, а

исследователя по призванию и образу мысли. Это требует глубокой перестройки содержания, методов и самой философии педагогического процесса, ориентированного на превращение исследовательской культуры из абстрактной цели в живой, действующий принцип организации познавательной деятельности и профессионального становления личности. Только при таком условии образование сможет выполнить свою системообразующую роль в построении общества, способного не только создавать новейшие технологии, но и формироваться вокруг них, сохраняя и приумножая человеческое измерение прогресса.

Список литературы

1. Алексеева П.М. Формирование исследовательской культуры студентов на основе деятельностного подхода / П.М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-4. – С. 19–24. EDN VUAXAR
2. Артюхина М.Г. Ценности и приоритеты в современной парадигме образования / М.Г. Артюхина // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – №1. – С. 320–325. EDN OPAPTV
3. Бруславский Р. Энтони Гидденс и цивилизационный анализ: модерн между рефлексивностью и культурой / Р. Бруславский // Социологическое образование. – 2023. – Т. 22. №1. – С. 147–174. DOI 10.17323/1728-192x-2023-1-147-174. EDN TMWTVS
4. Васенкин А.В. Концепция этоса науки Р. Мертон в контексте развития современной научно-технической деятельности / А.В. Васенкин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – №3(153) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-etosa-nauki-r-mertona-v-kontekste-razvitiya-sovremennoy-nauchnotekhnicheskoy-deyatelnosti?ysclid=mjfxkpi1p2960633604> (дата обращения: 17.12.2025).
5. Гречко М.В. Феномен культуры в XXI в.: социально-экономический опыт осмысления / М.В. Гречко, А.А. Плешивцева // ВЭПС. – 2025. – №3. – С. 420–426. DOI 10.24412/1998-5533-2025-3-420-426. EDN WOOCOC
6. Егоров Н.Е. Особенности подготовки кадров в условиях перехода на новый технологический уклад / Н.Е. Егоров, Г.С. Ковров // Человек и образование. – 2018. – №2(55). – С. 117–122.
7. Исаев И.Ф. Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся на этапе предпрофильной подготовки в общеобразовательной организации / И.Ф. Исаев, О.В. Алиева // Вопросы журналистики, педагогики, образования. – 2015. – №24(221). – С. 141–144.
8. Килькеев В.Н. Клиффорд Гирц: концепция культуры и семиотический подход к ее изучению / В.Н. Килькеев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – №11(149). – С. 138–142. EDN KKXVLT
9. Литвина Д.В. Культура как социально-общественный феномен / Д.В. Литвина // Омский научный вестник. – 2013. – №4(121). – С. 99–101. EDN RELUOX
10. Носаева И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Носаева. – СПб., 2001. – 183 с. EDN NLWRHJ
11. Сергеева М.Г. Формирование исследовательской культуры обучающихся в образовательных организациях / М.Г. Сергеева, С.Н. Салун // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №65-1. – С. 239–242. EDN YEZTSU
12. Ткачева Ю.Г. Развитие профессионально-личностного потенциала студентов в образовательном пространстве вуза: актуализация проблемы / Ю.Г. Ткачева // Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы X Международной научной конференции, посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 5–7 ноября 2025 г.). – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – С. 219–221. EDN MXUCHO
13. Фирсова Е.А. Формирование исследовательской культуры у старшеклассников в условиях научного общества учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Фирсова. – Волгоград, 2017. – 216 с.

Хацринова Ольга Юрьевна

канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Казанский национальный

исследовательский технологический университет»

г. Казань, Республика Татарстан

ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема применения исследовательского метода при выполнении лабораторных работ. Были использованы индивидуальные задания для групп студентов. Студенты решали научную задачу – выбор технологии изготовления изделия, что способствовало ориентированности на будущую профессиональную деятельность.

Ключевые слова: студент, исследовательский метод обучения, профессиональная направленность, технологический процесс, лабораторная работа.

В последнее время усиливаются требования к подготовке будущих специалистов. Современные социально-экономические условия обуславливают соответствие качества получаемых знаний требованиям отрасли. Поэтому в работе будущего инженера важными профессиональными качествами являются умения студентов самостоятельно и продуктивно решать возникающие технические и технологические проблемы, внедрять инновации в деятельность.

Новые знания и опыт эффективно формируются при проведении практических работ [3]. Одной из таких работ является исследование, которое заключается в определении основных параметров

художественного изделия из бронзовой глины, созданного по технологии Metal Clay. При выполнении данного исследования решались следующие комплексные задачи: изучение методов применения порошковой металлургии в ювелирном деле; испытание на практике материала «металлическая глина», проведение анализа характеристик готового изделия и определение наиболее предпочтительного способа его изготовления и обработки.

Для выполнения этих задач студенту необходимо произвести творческий поиск материалов и технологий изготовления и подобрать подходящий дизайн будущего изделия; выполнить чертеж формы заготовки и эскиз наносимых рисунков; опробовать разные режимы сушки и обжига металлоглины; провести исследование готового изделия.

Как видно из формулировки поставленных задач, они достаточно объемные и предлагают продолжительное выполнение. Для осуществления процесса решения можно предложить студентам проектный метод. Анализ условий организации процесса обучения, учебных возможностей студентов и выделенного времени на выполнение работы показал, что реализация проектного метода в данных условиях не целесообразна. Нет большого многообразия решаемых задач, времени на выполнение и готовности всех студентов работать в проектах, поэтому мы остановились на исследовательском методе и особенностях его применения в практической форме организации обучения.

Сформулировав цели выполнения работы, предложили студентам выявить ее актуальность. Проанализировав литературные источники и собственный опыт, студенты пришли к выводу, что работа имеет важное производственное значение. Необходимо определить технологические возможности экономически выгодного, расходуемого без остатка материала – металлической глины для производства ювелирных и художественных изделий. При этом студентам надо определиться с выбором оптимальных технологий, редко принимаемых в ювелирном деле.

Такой набор задач позволяет студентам часть из них выполнить самостоятельно. Индивидуализация процесса обучения всегда имеет ряд преимуществ. Позволяет активизировать собственную деятельность, формировать собственный стиль мышления и решения научных и исследовательских проблем. Для выполнения общего исследования студентам необходимо выстраивать коммуникацию, обмен мнениями, защиту собственной точки зрения. Это обуславливает использование интерактивных методов. Именно они обеспечивают тесную связь студентов друг с другом и с преподавателем. Использование интерактивных методов обучения способствуют более глубокому запоминанию материала, повышают активность и мотивацию к достижению успеха. Целенаправленное их применение направлено на повышение результативности учебного процесса.

Проектирование содержания выполняемых работ направлено на установление связи решаемых задач с достижением заявленных целей, уровня знаний и способов выполнения профессиональной деятельности.

Перед проведением эксперимента был произведен теоретический поиск, по итогам которого стилистикой будущего изделия студентами была выбрана тематика карт таро, символы которых подошли бы для создания талисманов – конкретно карты «Звезда» (как символ надежды) (1 группа студентов), «Луна» (как символ борьбы со страхами) (2 группа студентов), «Солнце» (как символ грядущего успеха) (3 группа студентов). Выполнение исследования начиналось с простых заданий, требующих простого воспроизведения способов действий, данных на лекции для осмысления и закрепления в памяти.

Студентам предлагалось осуществить для каждого образца операцию обжига. Такую задачу студенты уже умеют решать, алгоритмы были даны ранее на лекции [2]. Далее процесс выполнения усложняется, предлагаются задачи на репродуктивно-преобразовательную деятельность, при которой обучающемуся нужно не только воспроизвести известный ему способ действий, но и дать анализ его целесообразности, высказать свои соображения, относящиеся к анализу условий задачи, выдвигаемых гипотез, полученных результатов.

Так, образец «Звезда» обжигался по традиционной технологии в муфельной печи при 900° С. После извлечения оставался остывать при комнатной температуре в течение суток.

Со вторым образцом проведены изменения при охлаждении. Чаша оставалась в печи на 30 минут после завершения обжига. Потом образец извлекался.

Третий образец проходит обжиг в два этапа. Сначала чаша с образцом помещается в печь на 30 минут при температуре 350°. Затем чаша извлекается и образец проверяется на наличие расколов у образца. Если их нет, он снова помещается в муфельную печь и вторым этапом обжига выдерживается еще 60 мин. После этого времени остается в печи до температуры до 300–400°С, потом образец извлекается и остывает до комнатной температуры в течение суток в состоянии покоя.

На следующем этапе происходит усложнение задачи. Необходимо определить твердость готового образца на твердомере Бринелля. При этом производители металлопорошков устанавливают допустимые значения усадки для своих материалов. Результаты допущения расхождения размера предполагаемого и фактического составляют 10–15%.

На завершающем этапе в конце лабораторной работы, всегда необходимо выделить некоторое время на вопросы, анализ и размышления. Резюме – что было сделано в лаборатории, что изучили, что поняли, какая теория использовалась, как соотнести то, что было изучено и то, что было усвоено

ранее, какие знания, полученные по другим предметам необходимо вспомнить, какие были ошибки, что удалось, что нужно сделать по-другому в следующий раз в подобных ситуациях.

В нашем случае, определен наиболее оптимальный технологический способ получения ювелирных изделий. Это технология, которую отработала третья группа студентов для получения образца №3 – «Солнце», при которой не возникает растрескивания поверхности, образования минимум окалины, сохраняется ровный цвет изделия и последующий красивый блеск.

Запекать образцы следует индивидуально во избежание неравномерного распределения температуры в печи.

После выполнения работы студент должен подготовить исследовательскую статью.

В процессе рефлексии каждая группа студентов докладывала результаты своей работы, трудности, с которыми сталкивались и анализ полученных результатов. Рассказывают то, чему научился, что было интересно, необычно. Совместными усилиями определила правильность технологии изготовления образца №3. В результате выполнения такого исследования у студентов сформировались умения исследовательской деятельности: выделение главного, противоречий, аналогий, построение классификаций; творческое мышление; умение найти нестандартное решение в случае возникновения непредвиденных ситуаций.

Можно предложить следующие методы оценивания лабораторных работ: индивидуальный лабораторный отчет, групповой отчет, презентация или групповой тест, устная презентация или защита работы, презентация на семинаре, руководство или инструкция для следующих студентов, видеоотчет, самооценка и коллегиальная оценка.

Таким образом, проведение таких видов лабораторных исследований имеет практическую направленность. Формирует у студентов способность решать профессиональные задачи [1]. Также выделяем и научную новизну – разработку технологии изготовления изделий, ранее не применявшуюся. Это и обуславливает профессиональную направленность процесса подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Вишнякова И.В. Современные подходы к подготовке преподавателей вузов к использованию информационных технологий / И.В. Вишнякова // Управление устойчивым развитием. – 2022. – №4(41). – С. 79–83. DOI 10.55421/2499992X.2022.4.79. EDN QZRECV
2. Лапин И.В. Термическая обработка: теоретические и практические задачи / И.В. Лапин, В.В. Жиликов. – Казань: КНИТУ, 2021. – 80 с.
3. Хацринова О.Ю. Методика организации лабораторных работ в инженерном вузе: монография / О.Ю. Хацринова. – Казань: КНИТУ, 2013. – 203 с.

Цороева Дина Павловна

Студентка

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России

г. Саратов, Саратовская область

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОИСКА И АНАЛИЗА ДАННЫХ В ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ (НА ПРИМЕРЕ ТАКТИКИ ЛЕЧЕНИЯ УРИНОМЫ У ПЛОДА)

Аннотация: в современной клинической практике значимую роль играют информационные технологии (ИТ), которые становятся незаменимым инструментом анализа медицинских данных. Для формирования профессиональных компетенций будущих врачей актуально изучение методов и исходов фетальных операций. На начальных этапах обучения этот процесс базируется на системном анализе клинических случаев, описанных в научной литературе. В статье рассматривается пример анализа тактики лечения уринома у плода по данным, представленным в интернет-изданиях по педиатрии.

Ключевые слова: информационные технологии в медицине, анализ данных, статистические расчеты в педиатрии, фетальные операции, уринома плода.

Ультразвуковое исследование (УЗИ), магнитно-резонансная томография (МРТ) и другие виды исследований широко применяются для выявления патологий плода на протяжении нескольких десятилетий. Об этом свидетельствует множество научных статей, представленных на интернет-страницах. Для определения темы исследования был проведен анализ актуальных научных изданий по педиатрии. Наибольший интерес вызвала проблема тактики лечения уриномы у плода. В дальнейшем поиск информации проводился по выбранной теме.

Уринома у плода представляет собой инкапсулированное скопление жидкости, вызванное экстравазацией мочи в околопочечное пространство. Распространенность подобной врожденной патологии мочеполовой системы составляет 0,5–7,5 случаев на 1000 новорожденных, в 65% случаев это приводит к развитию хронической почечной недостаточности.

Причинами формирования уриномы являются обструктивные уропатии как верхних, так и нижних отделов мочевыделительной системы у плода. Наиболее часто случаи формирования уринома наблюдаются при синдроме заднего клапана уретры и обструкции лоханочно-мочеточникового соединения. Околопочечная уринома у пациентов с клапаном задней уретры встречается в 1,8–20% случаев.

Пrenатальный диагноз может быть первоначально поставлен с помощью ультразвукового исследования (УЗИ), а затем с помощью магнитно-резонансной томографии (МРТ). На УЗИ уринома выглядит как эллипсовидная или серповидная анэхогенная кистозная структура, прилежащая к почке.

Широкое исследование по данной теме было проведено специалистами ФГБУ «НИИ ОММ» Минздрава России в период 2018–2021 гг. Проведение УЗИ, МРТ, доплерометрического исследования почек позволило выявить за этот период 12 случаев уриномы плода. Посредством применения компьютерной программы Statistika 6.0 был определен средний срок беременности на момент постановки диагноза уриномы плода, он составил $20,9 \pm 1,9$ нед. Также были определены следующие параметры:

- средний срок поступления в стационар $24,8 \pm 2,3$ нед.;
- средний размер уриномы плода: продольный – $57,5 \pm 2,75$ мм, поперечный – $36,5 \pm 2,7$ мм;
- максимальный размер уриномы плода в исследуемых случаях составил 94×71 мм.

Специалисты отмечают, что во всех случаях уринома больших размеров наблюдается компрессия соседних органов, кровоток в почечной артерии визуализируется лишь в 25% случаев.

Пациенткам с выявленными уриномами больших размеров у плода в ФГБУ «НИИ ОММ» Минздрава России проводится внутриутробное шунтирующее вмешательство с использованием стента «СДЕ-МЕД» с определенной запатентованной формой пигтейлов.

В постнатальном периоде для оценки сохранности функции почек проводилось полное клинико-лабораторное и ультразвуковое обследование новорожденных: у 72,7% из них сформировалась хроническая почечная недостаточность, и только в 27,3% случаев функция почек с уриномами у плода осталась сохранной.

Таким образом, несмотря на то, что уринома представляет собой достаточно редкое осложнение обструкции мочевыводящих путей у плода. Характеристика больших уринома может быть особенно сложной, поскольку почка при этом деформирована и смещена. Направление смещения почки указывает, находится уринома в переднем или заднем паранефральном пространстве. Использование методов описательной статистики, расчет средних величин, стандартных отклонений, медианы и квартилей позволяет обобщить данные для дальнейшего анализа и использования в планировании хирургических вмешательств, коррекции тактики лечения уринома у плода.

Список литературы

1. Косовцова Н.В. Внутриутробная хирургическая коррекция уринома у плодов: анализ исходов / Н.В. Косовцова, Н.А. Федорова, Я.Ю. Поспелова // Русский медицинский журнал. – 2023. – Т. 31. №6. – С. 12–18.
2. Сеидбекова Ф.О. Врожденные пороки развития мочеполовой системы новорожденных в Баку / Ф.О. Сеидбекова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2014. – Т. 59. №2. – С. 78–79. EDN SGGYZP
3. Гигантская уринома у новорожденного мальчика с клапаном задней уретры (клиническое наблюдение и литературный обзор) / И.М. Каганцов, С.С. Задыкян, Р.С. Задыкян [и др.] // Российский вестник детской хирургии, анестезиологии и реаниматологии. – 2021. – Т. 11. №1. – С. 77–84. DOI 10.17816/psaic935. EDN KCJYVB
4. Магомедов А.М. Использование статистических методов в медицинских исследованиях / А.М. Магомедов, И.В. Щербатова // Бюллетень медицинских интернет- конференций. – 2014. – Т. 4. №11. – С. 1270–1271.
5. Ультразвуковая оценка прогноза у плодов с задними уретральными клапанами / Л.С. Бернардес, Р. Саломон, Г. Акнес [и др.] // Journal of Pediatric Surgery. – 2011. – Vol. 46. No. 7. – Pp. 1412–1418.

Ярычева Хава Умаровна
соискатель, ассистент кафедры
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
университет им. А.А. Кадырова»
г. Грозный, Чеченская Республика

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ПРИНЦИПОМ УСЛОЖНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ

Аннотация: в статье раскрываются возможности контекстного обучения для развития социальной ответственности будущих социальных работников. Описывается характеристика ведущего принципа в данной деятельности – принципа постепенного усложнения профессиональных контекстов. Представлено воплощение указанного принципа через реализацию трех педагогических моделей контекстного обучения: семиотическую, имитационную и социальную. Раскрывается важность вовлечения студентов в социально полезную деятельность. Констатируется поэтапное повышение социальной ответственности студентов через постепенное усложнение профессиональных контекстов и задач.

Ключевые слова: развитие социальной ответственности, будущие социальные работники, контекстный подход, профессиональный контекст, вуз.

Современные социальные процессы подвержены постоянной трансформации под влиянием геополитических, экономических, технологических, культурологических факторов. XXI век определяется учёными как эпоха промышленной революции, индустрия 4.0, время новой парадигмы и интенсивных изменений. Они происходят во всех сферах общества, влияя на материальное благополучие, социальное здоровье, психологическое состояние и уровень моральной культуры населения. Нестабильность семейной системы, рынка труда, экологические угрозы, технологические риски и политические коллизии приводят как к позитивным изменениям, так и негативным явлениям в жизни граждан, усложняя задачи социальных институтов и служб в стране.

В свете данных событий произошло обновление профессиональных стандартов социальных работников, усилилась роль цифровизации социальной работы, повысились прозрачность деятельности социальных служб и запросы к ответственности специалистов [6–8]. В связи с изменениями в профессиональном стандарте «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», усиливаются требования к компетентности специалистов в области защиты прав, свобод, интересов и безопасности детей и подростков [6]. В соответствии с обновлённой версией профессионального стандарта «Специалист по работе с семьей», повышается ответственность работников в аспекте профилактики социального сиротства, реализации семейберегающего подхода, укрепления отношений между членами семьи [7]. Также в профессиональном стандарте «Специалист по социальной работе» отмечаются заметные преобразования – вводится новая трудовая функция, связанная с социальным сопровождением ветеранов боевых действий и их семей, помощью им в оформлении документов, использованием дистанционных технологий для получения мер государственной поддержки [8].

Все это указывает на важность повышения качества профессиональной подготовки будущих социальных работников в вузе, предполагающую не только формирование профессиональной компетентности, но и моральное воспитание, развитие социальной ответственности за качество оказанных услуг.

Ответственность личности является ценной характеристикой ее нравственного и профессионального становления, отражающей способность осознанно принимать решения, учитывать последствия своих действий и выполнять обязательства перед людьми, социумом и самим собой. Она важна как для детей [9], так и взрослых, особенно для социальных работников [10]. Формирование данного нравственного качества происходит постепенно, начинается в дошкольном возрасте в семье и продолжается всю жизнь. Если ответственность ребенка проявляется в большей мере в его повседневных домашних делах, учебной деятельности, то ответственность студентов расширяется и усложняется, она связывается с различными социальными ситуациями и проектированием траектории профессионального развития.

Социальная ответственность будущих социальных работников представляет собой интегративный феномен, выражающийся в готовности расширять профессиональные знания и осваивать социальные технологии поддержки уязвимых граждан, демонстрировать активную позицию в реализации социальных проектов, общественно значимых для общества и страны. Для ее развития важно создать условия, позволяющие погружаться в профессиональную деятельность, моделировать социальные

ситуации, исследовать жизненные контексты и интегрировать теоретические основы учебной деятельности с практическими аспектами будущей работы.

Таковыми характеристиками обладает контекстное обучение, которое активно разрабатывалось в исследованиях А.А. Вербицкого. Данный подход применяется как в профессиональной подготовке студентов, так и в повышении квалификации действующих специалистов [5]. Учёный выделял три педагогические модели в контекстном обучении: семиотическую, имитационную и социальную. Первая модель теоретическая, вторая – включает элементы профессиональной деятельности, отдельные операции и задачи, а третья – практическое моделирование целостной профессиональной ситуации. Таким образом, ученый считал целесообразным постепенно усложнять модели обучения от теоретической к практической, от профессиональной (операциональной), к социальной, включающей сложные аспекты деловых отношений [1–4]. А.А. Вербицкий писал о необходимости принятия новой парадигмы обучения студентов, в которой создаются условия для самореализации, развития субъект-субъектных отношений, воплощения активной творческой энергии через моделирование реального контекста [3]. Автором говорилось, что в контекстном обучении наиболее эффективно выстраивается групповое взаимодействие студентов через решение практических задач, погружение в профессиональную среду [1]. Учёный рассматривал образование не как передачу знаний, а как формирование внутреннего мира личности, которое проектируется преподавателем в усложняющейся деятельности.

А.А. Вербицкий предлагал в профессиональном обучении студентов и взрослых использовать активные методы обучения, построенные на проблемности исследования и освоения знаний. Описывались: проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция с заранее запланированными ошибками. Также большое внимание уделялось деловой игре как методу проблемного обучения. Автором приводились примеры игр, развивающих чувство ответственности у девиантных подростков [2]. Несомненно, что такие игры являются непростыми, как в их проектировании, так и в реализации. Они предполагают постепенное усложнение обучения и для преподавателей, и для студентов. Таким образом, контекстное обучение, предполагает поэтапное, планомерное, нарастающее усложнение контекстов.

Итак, развитие социальной ответственности у будущих социальных работников следует осуществлять в соответствии с принципом усложнения профессиональных контекстов. Преподавателю необходимо постепенно наращивать сложность как содержания, так и способа трансляции материала для развития способности у студентов осознанно действовать, понимать важность своих поступков и помогающей деятельности в социальном развитии общества.

На первом этапе решения актуализированной задачи следует использовать семиотическую педагогическую модель. В рамках таких учебных дисциплин как «Философия социальной работы», «Этические основы социальной работы», «Деонтология социальной работы» следует рассматривать этические аспекты социальной практики, деонтологические нормы социальной помощи, нравственные аспекты взаимодействия с людьми с учетом контекста их жизненной ситуации, психологических особенностей и культурных характеристик. В рамках проблемной лекции, лекции вдвоем, лекции с запланированными ошибками следует формировать у будущих социальных работников ценностное отношение к социомической практике, помогающей деятельности, оказанию помощи уязвимым группам лиц.

На втором этапе развития социальной ответственности следует применять вторую педагогическую модель – имитационную. Во второй модели контексты усложняются, предполагают имитацию отдельных элементов профессиональной деятельности. Данные вопросы могут изучаться на практических занятиях, путем решения социальных кейсов, применения метода ситуационного анализа, мозгового штурма, оценки моральных дилемм. Студенты могут изучать ситуации из опыта работы специалистов, наблюдать за деятельностью будущих коллег в рамках ознакомительной или производственной практик, задавать им вопросы, выполнять несложные рутинные операции.

На третьем этапе развития социальной ответственности студентов преподавателю целесообразно применять третью, социальную, модель контекстного обучения. Она предполагает исследование и воспроизведение более сложных профессиональных контекстов через моделирование целостной профессиональной ситуации. В рамках деловых игр, социально-психологических тренингов, будущие социальные работники начинают более детально осваивать трудовые функции и профессиональные отношения. Они погружаются в целостные профессиональные контексты, раскрывающие сложные морально-нравственные аспекты поступков людей, нуждающихся в помощи, и специалистов, ее оказывающих. Также практические навыки, социальные технологии и моральные нормы взаимодействия с людьми осваиваются студентами на практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, осуществляющейся в разных организациях: социальных, медицинских, образовательных и пр.

На каждом этапе стоит вовлекать будущих социальных работников в социально полезную деятельность: волонтерские мероприятия, социальные акции, гражданско-патриотические проекты и пр. Для повышения их активного участия, вузу следует выстраивать партнерские отношения с социальными центрами, НКО, благотворительными фондами и другими организациями, решающими аналогичные задачи. Кроме этого, студенты социального профиля могут проявить себя в рамках проекта «Обучение

служением», где они уже на этапе обучения в вузе получают возможность испытать себя и оказать реальную помощь гражданам: семьям с детьми инвалидами, участникам СВО, пожилым, одиноким людям и другимиязвимым субъектам.

Таким образом, будет постепенно усложняться как профессиональный контекст, так и характер решаемых задач. В результате будущие социальные работники увидят разные проблемы граждан, многочисленные ресурсы их поддержки со стороны государственных служб, некоммерческих организаций, бизнес-сообществ и пр. Через теорию и постепенное погружение в практику будущие социальные работники исследуют технологии социальной работы, правовые аспекты деятельности и этические нормы, составляющие фундамент социальной ответственности.

Итак, профессиональное обучение в вузе следует ориентировать на развитие социальной ответственности студентов. Для этого необходимо опираться на методологию контекстного подхода. Ведущим принципом этого процесса должен выступать принцип усложнения профессиональных контекстов. Такое усложнение осуществляется по мере реализации трех педагогических моделей: семиотической, имитационной и социальной. Благодаря усложнению профессиональных контекстов будет повышаться и уровень социальной ответственности студентов, проявляющейся в готовности к оказанию помощи гражданам с учетом их жизненного контекста и социокультурных особенностей.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Групповое взаимодействие студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Т.Н. Лененко // Проблемы психологии образования. – 1994. – №3. – С. 58–74.
2. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Вып. 1 / А.А. Вербицкий. – 2-е изд. – М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 52 с.
3. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход / А.А. Вербицкий // Новое знание. – 2001. – №2. – С. 15–19.
4. Вербицкий А.А. Психолого-педагогическое образование взрослых: формы лекций в системе контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – №4. – С. 7–11.
5. Контекстный подход в повышении квалификации для формирования культуры безопасности кадров области атомной энергетики / О.Р. Нерадовская, М.К. Медведева, В.А. Стародубцев [и др.] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – №4(61). – С. 24–36. DOI 10.24412/2076-8907-2024-461-24-36. EDN DLENGZ
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» от 06.09.2023 №691н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://classinform.ru/profstandarty/03.006-spetcialist-organa-opeki-i-popechitelstva-v-otnoshenii-nesovershennoletneykh.html> (дата обращения: 07.10.2025).
7. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по работе с семьей» от 14.09.2023 №717н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460170/ (дата обращения: 07.10.2025).
8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» от 06.09.2024 №455н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_487751/ (дата обращения: 07.10.2025).
9. Селиванова Е.А. Роль педагога-психолога в формировании у старшеклассников ответственного отношения к созданию семьи / Е.А. Селиванова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XIX Международной научно-практической конференции (Москва – Челябинск, 16 ноября 2020 г.). – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2020. – С. 334–341.
10. Ярычев Н.У. Долг и ответственность социального работника: базисные представления / Н.У. Ярычев // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»: материалы конференций (Санкт-Петербург, 26–28 июня 2019 г.). – СПб.: Нацразвитие, 2019. – С. 55–56. EDN ZEAPWF

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Антошкин Максим Юрьевич
студент

Армаш Элина Сергеевна
студентка

Скрипов Роман Андреевич
студент

Лебедев Никита Максимович
студент

Научный руководитель
Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕКСТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу лингвистических, культурологических и прагматических аспектов перевода религиозных текстов с английского языка на русский. Исследуются ключевые проблемы, с которыми сталкивается переводчик: передача сакральной терминологии, библейских реалий, метафор и паралингвистических элементов. Особое внимание уделяется дихотомии формальной и динамической эквивалентности в рамках теорий Ю. Найды, Л.С. Бархударова и В.Н. Комиссарова. Работа иллюстрируется сравнительным анализом примеров из канонических (Синодальный перевод) и современных переводов Библии, а также богословской литературы. Делается вывод о необходимости комплексного подхода, балансирующего между филологической точностью, теологической аутентичностью и коммуникативной доступностью для целевой аудитории.

Ключевые слова: перевод, религиозный текст, сакральная лексика, библейские реалии, эквивалентность, культурный контекст, формальный и динамический перевод, синодальный перевод, Юджин Найда.

Теоретические основы перевода сакральных текстов

Перевод религиозной литературы развивался в русле двух основных подходов, подробно описанных в трудах Юджина Найды [5]. Это формальная эквивалентность (formal equivalence), ориентированная на максимально точное воспроизведение формы и структуры оригинала, и динамическая эквивалентность (dynamic equivalence), ставящая во главу угла адекватную реакцию реципиента, для которой текст перевода должен вызывать ту же реакцию, что и оригинал у своей аудитории.

В отечественной традиции эти концепции находят отклик в работах В.Н. Комиссарова, который говорит о необходимости достижения «коммуникативной равноценности» [2], и А.Д. Швейцера, указывающего на важность «коммуникативной установки» [4]. Переводчик религиозного текста постоянно балансирует между полюсами «буквы» и «духа», и его выбор определяется целью перевода (богослужебный, научный, миссионерский), а также культурно-историческим контекстом принимающей культуры.

Ключевые проблемы и стратегии перевода религиозных текстов.

Передача сакральной лексики и терминологии.

Ядро любой религиозной традиции составляет особый пласт лексики, несущий глубокую теологическую нагрузку. Прямое заимствование или калькирование часто оказывается единственно возможным путем для таких понятий, как grace («благодать»), redemption («искупление»), covenant («завет»). Однако даже устоявшиеся эквиваленты могут не полностью передавать семантические поля оригинала. Например, английское «Lord of Hosts» (Исаия 1:9) в Синодальном переводе закреплено как «Господь Саваоф», где «Саваоф» – транслитерация древнееврейского слова, означающего «воинства». Это пример формальной эквивалентности, сохраняющей связь с оригинальным языком. Современные переводы могут пытаться передать смысл иначе (например, «Господь Всемогуший»), но при этом теряется специфический образ Бога-Воина.

Другой пример – перевод термина logos в Ин. 1:1. В Синодальном переводе он передан как «Слово», что является традиционной и глубоко осмысленной в христианском богословии калькой. Любая попытка заменить его на «смысл» или «разум» для облегчения понимания привела бы к искажению догматического смысла.

Трансляция библейских реалий, метафор и идиом.

Множество выражений в религиозных текстах являются культурно-специфичными реалиями или метафорами, требующими адаптации.

Реалии: такие понятия, как shekel («сикль»), ephah («эфа»), phylactery («филактерия»), часто либо транслитерируются, либо сопровождаются поясняющим комментарием, либо заменяются приближенными аналогами (например, shekel → «монета», «мера серебра»), в зависимости от выбранной стратегии перевода.

Метафоры и идиомы: классическим примером является фраза из Книги Иова (19:20) «I escaped with the skin of my teeth». Буквальный перевод («я спасся кожей моих зубов») был бы семантически бессмысленным для русского читателя. Синодальный перевод предлагает пример динамической эквивалентности: «чудом остался в живых», точно передающий смысл оригинала – спасение от гибели самым узким, почти невозможным образом. Другой пример – «the apple of his eye» (Втор. 32:10). Синодальный перевод сохраняет метафору «зеница ока», которая, будучи архаичной, тем не менее укоренена в русской культурной традиции. Современный перевод мог бы использовать «драгоценнее зрачка», стремясь к большей ясности.

Синтаксис, ритм и стилистическая окраска.

Религиозные тексты, особенно предназначенные для литургического использования, часто обладают особым ритмом, используют параллелизмы, архаичные грамматические конструкции и возвышенную лексику. Переводчик стоит перед выбором: сохранить архаизирующую стилистику, создающую эффект сакральной дистанции (как в Синодальном переводе с его использованием форм «се», «глаголя», «иже»), или приблизить язык к современным нормам для облегчения восприятия. Современный перевод «Радостная Весть», например, сознательно отказывается от архаизмов в пользу современного литературного языка, что соответствует его миссионерской цели.

Сравнительный анализ переводов библейских текстов.

Для наглядности проанализируем два подхода на примере Нагорной проповеди (Евангелие от Матфея 5:13).

Оригинал: «You are the salt of the earth; but if the salt has lost its taste, how shall its saltiness be restored? It is no longer good for anything except to be thrown out and trampled under people's feet.»

Синодальный перевод (формальная эквивалентность): «Вы – соль земли. Если же соль потеряет силу, то чем сделаешь ее соленою? Она уже ни к чему не годна, как разве выбросить ее вон на поприще людям.»

Современный перевод («Радостная Весть», динамическая эквивалентность): «Вы – соль для земли. Но если соль потеряет свою соленость, как ее вернуть? Ни на что она уже не годится, и ее выбрасывают вон, чтобы люди топтали ее ногами.»

Анализ: 1) «Salt of the earth»: оба перевода сохраняют метафору. Синодальный использует более традиционную для русского языка форму «соль земли». 2) «Has lost its taste»: Синодальный перевод использует метафору «потеряет силу», что углубляет смысл, указывая на утрату не просто свойства, а функции сохранения от порчи, главного свойства соли в древности. Перевод «Радостная Весть» следует более буквальной трактовке «потеряет соленость», которая проще для непосредственного понимания, но сужает смысл. 3) «Trampled under people's feet»: Синодальный перевод использует архаичное и краткое «на поприще людям», что звучит возвышенно. Современный перевод дает более развернутую и понятную форму «чтобы люди топтали ее ногами».

Этот пример ярко демонстрирует, как выбор стратегии влияет на конечный продукт: Синодальный перевод тяготеет к сакральности, лаконичности и метафоричности, в то время как современный – к ясности, простоте и эксплицитности.

Внелингвистические факторы в переводе религиозных текстов.

Помимо чисто языковых аспектов, на перевод влияют:

Конфессиональная принадлежность: католические, протестантские и православные переводы могут по-разному трактовать одни и те же термины и места Писания, исходя из своей богословской традиции.

Исторический контекст: Синодальный перевод создавался в XIX веке, и его язык отражает литературные нормы той эпохи. Современные переводы отражают стремление к актуализации message.

Целевая аудитория: перевод для академического изучения будет изобиловать сносками, вариантами прочтения и техническими терминами, в то время как перевод для детей или новообращенных будет стремиться к максимальной простоте и наглядности.

Заключение.

Перевод религиозных текстов с английского на русский язык – это многогранная и ответственная деятельность, находящаяся на стыке лингвистики, филологии, культурологии и теологии. Успешная работа в этой области требует от переводчика не только виртуозного владения обоими языками, но и глубоких знаний в области библеистики, истории религии и сравнительного богословия. Как показал анализ, не существует единой «правильной» стратегии перевода. Выбор между формальной и динамической эквивалентностью, между архаизацией и модернизацией зависит от прагматической цели перевода и характеристик реципиента.

Классические переводы, такие как Синодальный, остаются незаменимыми с точки зрения сохранения традиции и филологической точности. Современные переводы, в свою очередь, выполняют важнейшую миссию по донесению смысла священных текстов до новой, неискушенной аудитории. Таким образом, эти подходы не столько противоречат, сколько дополняют друг друга, обеспечивая непрерывность и жизнеспособность религиозного слова в меняющемся мире. В конечном счете, искусство перевода сакрального текста заключается в нахождении точного баланса между верностью оригиналу, уважением к традиции и заботой о понимании со стороны современного читателя.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Библия. Синодальный перевод [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bibleonline.ru/sinodal/> (дата обращения: 15.10.2023).
3. Кассиан (Безобразов), еп. Христос и первое христианское поколение. – Париж: YMCA-Press, 1950. – 400 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Мень А., прот. Исагогика. Ветхий Завет. – М.: Фонд им. А. Мень, 2000. – 360 с.
6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта; Наука, 2009. – 320 с. EDN VCKLJB
7. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
8. Bassnett S., Lefevere A. Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. 144 p.

Бикбов Кирилл Дмитриевич

студент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы нравственного воспитания младших школьников. Сделан вывод о нравственном воспитании младших школьников как важной составляющей формирования полноценной личности.

Ключевые слова: нравственное воспитание, воспитание, нравственность, литературное чтение, дети младшего школьного возраста.

Актуальность исследования. Современная обыденная реальность сделала главными информационными и развлекательными ресурсами интернет и телевидение, сильно сместив чтение с лидирующих позиций прошлого. При этом нравственное воспитание младших школьников остается определяющим фактором в формировании их личности, в том числе и социализации.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая составляет методологическую основу ФГОС НОО, приоритетным направлением воспитательной работы в начальной школе является духовно-нравственное развитие обучающихся на основе моральных норм, нравственных установок и отечественных культурных традиций [19].

Нравственное образование способствует усвоению учениками моральных ориентиров, ценностей и идеалов, развитию любви к Родине и государству, формированию принципов взаимодействия со взрослыми, воспитанию трудолюбия. Также в достижении этих целей значительную роль может сыграть нравственный потенциал религиозного воспитания [9]. Литература помогает детям познакомиться с многообразием эмоций и переживаний людей, пробуждая у них желание понять характер и душевные качества персонажей.

Гипотеза исследования. Человек – это постоянно изменяющаяся под влиянием внешних событий и индивидуальных физических и психических процессов, дуальная, формирующаяся на основе генетики, семейных устоев, исторического периода, опыта, травм и определенной философской цивилизационной конструкции, сдерживающей эгоистические и агрессивные антисоциальные проявления животной природы. В годы, проведенные в школе, в человеке закладывается фундамент его личности. Каждая ступень этой системы воспитания содержит преобладающее направление, и в случае начальных классов, это именно нравственность [21]. Школьники узнают элементарные этические правила и учатся жить согласно этим социальным нормам. Этот онтогенез личности интегрирован не только в общеобразовательный процесс, в процедуры обучения, но и в многообразие отношений, контактов и конфликтов со сверстниками и взрослыми. При этом важно не допустить раздвоения личности, при котором все морально-нравственные устои существуют как теоретические идеальные утопические знания, существующие отдельно от реальных сценариев поведения.

Младший школьник лишен заостренности ума, разочарований, безверия в чудо и критичности мышления взрослого. Мир для ребенка волшебный, он наполнен бесконечным числом возможностей и вероятностей. Поэтому сказка, которая стереотипно считается просто фантастической выдумкой,

является самой простой формой подачи материала при формировании нравственности и одновременно синтезом разнообразных сакральных знаний, психологических архетипов, ролевых моделей и сценариев. Сказка всегда была притчей, учением, символическим знанием о человеке, природе, космосе. Получая эту информацию в легкой развлекательной форме, ребенок на самом деле и на сознательном, и на подсознательном уровне усваивает определенные модели поведения. В качестве такого педагогического материала для исследования были использованы следующие народные и авторские произведения: «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Иван царевич и серый волк», «Сивка-Бурка», «Сказка о царе Салтане», «Лягушка-путешественница», «Мороз Иванович».

Описание исследования. Опытный эксперимент был направлен на изучение условий духовно-нравственного воспитания младших школьников в контексте современных образовательных программ. Акцент делался на корреляции изучения литературных произведений, нравственного воспитания и психологических характеристик школьников. Для выполнения поставленных задач исследование было проведено в школе-лицее. Участниками исследования стали ученики двух начальных классов (3 «Б» и 3 «В»), которые соответственно представляли экспериментальную и контрольные группы. Тестирование на первом этапе выявило невысокие показатели нравственной воспитанности. Был выявлен высокий процент учеников с этими показателями в обеих группах. Ученики с лучшими результатами показывали значительный уровень эмпатичности, нравственности и социализации. Их духовно-нравственные установки обуславливают желание создавать позитивные контакты и толерантной среды общения. Дети, чьи результаты были среднего уровня, демонстрируют нестабильно позитивное поведение, что говорит о пробелах в нравственном воспитании, периодически склонны к играм, конфликтности и примативности. Ученики с низкой результативностью часто не интересуются литературным творчеством и проявляют конфликтное поведение.

Методы исследования. Итоги исследования обозначили необходимость целесообразности создания психолого-педагогической программы для этого сектора образовательно-воспитательной деятельности. Процесс базировался на знакомстве с русскими народными сказками, а также авторскими сказками, и последующем их анализе, беседах, обсуждениях, инсценировках, посещении театров, просмотре экранизаций с помощью инновационных технологий. Эти формы деятельности были систематизированы и интегрированы в образовательные маршруты, что позволило повысить целостность, мотивацию и качество эстетического и нравственного воспитания обучающихся [12].

Вопрос интеграции нравственного воспитания на уроках литературы был решен с помощью театрально-психологических игр на основе ситуаций из литературных произведений общеобразовательной программы.

Результаты исследования. Данный эксперимент реализовывался с участием учеников обеих групп, а результаты исследования демонстрируют высокую продуктивность и успешность проведенной работы формирующего этапа исследования.

Заключение. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что нравственное воспитание младших школьников – важная составляющая формирования полноценной личности. Этим определена необходимость присутствия этического компонента во всех направлениях работы с учащимися. Успех нравственного воспитания младших школьников на уроках литературного чтения зависит от того, как регулярно и осознанно применяют методы, формы и приёмы, которые помогают ученикам искренне и чувственно усваивать литературные произведения.

Список литературы

1. Алексеева Л.Н. Формирование нравственных ценностей у младших школьников / Л.Н. Алексеева. – М.: Просвещение, 2017. – 128 с.
2. Абдуллина О.А. Формирование нравственных ценностей младших школьников в процессе приобщения к чтению / О.А. Абдуллина // Педагогика и просвещение. – 2018. – №3. – С. 45–52.
3. Белова Е.Н. Роль художественной литературы в нравственном развитии младших школьников / Е.Н. Белова // Начальная школа. – 2019. – №5. – С. 28–33.
4. Васильева Е.В. Нравственное воспитание младших школьников через анализ литературных произведений / Е.В. Васильева // Современное дошкольное и начальное образование. – 2020. – №2. – С. 15–21.
5. Григорьева И.А. Художественная литература как инструмент формирования эмпатии у младших школьников / И.А. Григорьева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – №4. – С. 78–85.
6. Иванова С.Л. Использование сказок и рассказов в нравственном воспитании младших школьников / С.Л. Иванова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – №6. – С. 112–118.
7. Козлова Н.В. Нравственно-эстетическое воспитание младших школьников средствами русской народной сказки / Н.В. Козлова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2022. – №203. – С. 145–152.
8. Лебедева М.А. Формирование нравственных ориентиров у младших школьников посредством анализа поступков литературных героев / М.А. Лебедева // Начальная школа: до и после. – 2018. – №1. – С. 30–35.
9. Нравственный потенциал религиозного воспитания: монография / О.Д. Агапов, А.В. Скоробогатов, Е.Л. Яковлева [и др.]; Институт экономики, управления и права. – Казань: Познание, 2012. – 148 с. – ISBN 978-5-8399-0398-2. – EDN VMZJMZ.
10. Петрова О.В. Художественная литература как средство развития нравственной культуры младшего школьника / О.В. Петрова // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. №1. – С. 98–115.

11. Семенова А.В. Творческое чтение как инструмент формирования нравственных ориентиров у детей / А.В. Семенова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – С. 150.
12. Ситдикова Г.Р. Проектирование образовательных маршрутов как фактор повышения качества образования / Г.Р. Ситдикова // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – №6–3 (45). – С. 83–87. – EDN TJLCUD.
13. Сидорова Е.А. Применение интерактивных методов при работе с художественной литературой для нравственного воспитания младших школьников / Е.А. Сидорова // Педагогика и психология в современном мире: вызовы и решения: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 120–125.
14. Сорокина Н.Д. Нравственное воспитание в начальной школе: актуальные проблемы и пути решения / Н.Д. Сорокина. – М.: АПКП, 2020. – 150 с.
15. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: книга воспитателю / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
16. Тихонова А.И. Нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения: современные подходы / А.И. Тихонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67–1. – С. 210–215.
17. Тарасова Л.А. Развитие читательской культуры младших школьников как основа нравственного воспитания / Л.А. Тарасова. – М.: ИПТ, 2018. – 150 с.
18. Ушакова О.Н. Нравственное развитие ребенка: психологические аспекты / О.Н. Ушакова. – М.: АСТ, 2019. – 320 с.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2018. – 45 с.
20. Федотова О.Н. Интеграция художественной литературы и воспитательной деятельности в начальной школе / О.Н. Федотова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2022. – 150 с.
21. Ханмурзина Р.Р. Определение траектории реализации воспитательной работы в современном вузе / Р.Р. Ханмурзина, А.А. Хайруллина // Педагогическое образование и наука. – 2023. – №2. – С. 119–122. – DOI 10.56163/2072-2524-2023-2-119-123. – EDN EVNATE.
22. Чернявская В.Е. Психология, педагогика и этика в начальном общем образовании / В.Е. Чернявская. – М.: Юрайт, 2023. – 288 с.

Болховской Александр Львович

канд. филос. наук, доцент

Пятигорский медико-фармацевтический институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный

медицинский университет» Минздрава России

г. Пятигорск, Ставропольский край

Кривоносова Алёна Витальевна

учитель

МКОУ «СОШ №11»

ст-ца Галюгаевская, Ставропольский край

СЛОВА ОГРАНИЧЕННОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ – НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация: авторы считают, что в современной социокультурной ситуации в рамках изучения лексики русского языка в основной школе особое место занимают слова ограниченного употребления. Актуальность пристального внимания к данной лексике обусловлена стремлением учителей нивелировать риски информационной среды, которая становится местом активной коммуникации подростков и предъявляет минимальные требования к языковым средствам и соблюдению нормативности языка и речи.

Ключевые слова: речевая культура, лексические нормы, лексика ограниченного употребления, антинорма, внелитературная лексика, социокультурная ситуация, семантическое поле.

Очевидная актуальность формирования языковой личности в школьном образовании, обладающей сформированной речевой компетенцией, обусловлена требованиями новых ФГОС с целью минимизации рисков информационной эпохи, в которой доминирует экранная и «мессенджерская» культура, упрощающая язык и речь, максимально экономя языковые средства и игнорируя языковые и речевые нормы. В таких непростых условиях сегодняшние учителя должны способствовать повышению уровня общей языковой грамотности обучающихся, ставя перед ними задачи, соответствующие их настоящим интересам и будущей профессиональной деятельности, и направляя их к желаемому результату.

Безусловно, что одними из важнейших показателей сформированности речевой культуры являются богатый лексикон обучающихся и развитый грамматический строй речи, обеспечивающие эффективную коммуникацию.

Полноценная коммуникация и речевая деятельность вообще, представленные в устном и, особенно, письменном виде обеспечиваются рядом факторов, решающим из которых является развитая

речевая культура носителя русского языка, предполагающая наличие способности реализовывать всю совокупность языковых и речевых знаний в соответствии с общепринятыми нормами.

Большинство лингвистов и методистов с речевой культурой ассоциируют, в первую очередь, правильность речи, ключевым компонентом которой являются лексические нормы. В нашем случае речь идёт об усвоении обучающимися 6-х классов нормативных вариантов использования лексики ограниченного употребления.

Ю.В. Щербинина, российский филолог даёт исчерпывающую характеристику нынешней социокультурной ситуации – это «лексический взрыв – стремительное и неконтролируемое заполнение речевого пространства множеством новых слов. Происходит это на пересечении разных языков (обилие иноязычных неологизмов), реальности и виртуальности (заимствования из интернет-дискурса, компьютерной терминологии), делового и бытового общения (переход профессионализмов в разряд общеупотребительных слов)» [1, с. 12].

Подтверждением этих слов является все более заметная тенденция в коммуникации школьников (и не только) к так называемой «демократизации» речи, характеризующейся обилием сленга, жаргонизмов, просторечной лексики и, к сожалению, вовсе ненормативной.

Нам кажется, что из этой ситуации можно найти вполне подходящий и полезный выход, сделав лексику ограниченного употребления предметом особого рассмотрения на уроках русского языка и литературы. Учитывая, что подростки возраста 12–13 лет испытывают мотивационный кризис по отношению к учению, а также ряд других психологических особенностей, обращение к данной тематике, скорее всего, оживит их познавательный интерес. Другими словами, стремление шестиклассников в виртуальном и живом общении к антинорме можно трансформировать в желание использовать ограниченную лексику в соответствии с номами словоупотребления, причем в различном стилевом контексте. Здесь уместно привести высказывание известного отечественного лингвиста Д.Н. Шмелева: «Для того чтобы язык выполнял свою основную функцию, служил средством общения, он должен быть одинаково понятен людям разных социальных коллективов и возрастных групп» [8, с. 173]. Более того, ориентация на формирующиеся в социуме нормы коммуникации является одним из приоритетных направлений как в лингвистике XXI века, так и в языковом образовании.

Лексику ограниченного употребления относят к внелитературной и согласно словарю Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой, – это «слова, находящиеся за пределами литературного языка (диалектизмы, арготизмы, жаргонизмы, вулгаризмы)» [6], а в Федеральной рабочей программе (Русский язык. 5–9 классы) к ней относят «диалектизмы, термины, профессионализмы, жаргонизмы».

Уверены, что обращение к данной лексике работает, во-первых, на обогащение лексикона шестиклассников, во-вторых, способствует формированию умения «замены нелитературных слов в лексиконе литературными» [5, с. 233], наконец, умению адекватного их использования в соответствии с контекстом и речевой ситуацией. Есть и ещё один аспект, в рамках которого, по словам А.Д. Дейкиной «следует точнее и глубже рассматривать вопрос о грубой лексике, которая часто не несет в себе информационного смысла и даже не всегда отражает эмоционально или экспрессивно выраженную реакцию на что-либо, а стала вредной «привычкой» отдельных групп молодежи, противоречащей этике речевого поведения в окружающей среде» [3, с. 12].

Если речь идёт о пополнении активного и пассивного запаса слов обучающихся, то особое внимание учителю надо обратить на работу с неологизмами, историзмами, архаизмами и профессиональными словами. Другую часть лексики ограниченного употребления можно представить как особое лингвистическое явление, хотя жаргонизмы, употребление которых оценивается как речевая или стилистическая ошибка, вполне заслуживают специального изучения, так как они имеют довольно-таки важное значение в реальной социальной среде подростков, что, конечно, игнорировать нецелесообразно. Наоборот, учитель может рассматривать данную лексическую группу не как «запретный плод» для обучающихся, а как необходимый элемент, обладающий привлекательностью с точки зрения образности и отнесения себя к той или иной социальной группе. Конечно, следует предупреждать и об опасности увлечения жаргонизмами, так как это может привести к постепенному складыванию так называемого «общего жаргона» и вытеснению из социальной коммуникации литературной речевой нормы. Несмотря на свою образность многие жаргонизмы не обладают точностью, многозначны и могут использоваться во множестве речевых ситуаций, например, – «убойный» (*убойный юмор, убойный фильм, убойный номер, убойный аргумент, убойный эффект, убойная сила, убойный удар, убойная доза*).

В данном аспекте учителю необходимо заботиться и о формировании у обучающихся критического отношения к некоторым внелитературным словам. С этой целью можно практиковать специальные задания на поиск и замену в предложенных текстах некорректно использованных слов ограниченного употребления на общелитературные и, наоборот, отметить факты удачного использования тех же жаргонизмов в определенном контексте.

Немаловажно при изучении лексики ограниченного употребления обращаться к социокультурным материалам, расширяющим кругозор шестиклассников и понимание истории края, Родины, а также развивающим умение коммуницировать с представителями различных территориальных, этнических и социальных групп. С этой целью полезно проводить анализ вместе с обучающимися речевых

ситуаций, в которых употребляется внелитературная лексика и составлять речевой портрет носителя данной лексики. Опять же следует выделять уместные случаи включения слов ограниченного употребления и случаи, «вредные» с точки зрения нормативности.

Формирование на уроках русского языка интереса к русской и общероссийской культуре, истории страны через изучение русского языка как хранилища культуры и как формы отражения культуры и на этой основе воспитание гражданственности, патриотического чувства, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ориентиров возможно в процессе изучения текстов, слов, отражающих традиции и содержащих в своём значении национально-культурный компонент. Нередко диалекты и говоры русского языка фиксируют особое мироощущение в значениях слов, которые в литературном языке отсутствуют. Например, слово *дождь* в орловских говорах имеет разные обозначения: сильный дождь – *водопад*, *дожжевина*; мелкий моросящий дождь – *ситник*; мелкий дождь с сильным встречным ветром – *сечка*; затяжной дождь – *обкладень*; кратковременный дождь – *пугач*; наклонный дождь – *косохлёт*; дождь с громом – *громовник*; грибной дождь – *припарок*; дождь в конце июня – *огуречник*; дождь во время сенокоса – *сенокной* [10, с. 17].

Специально организованная работа с таким дидактическим материалом позволяет осуществить комплексное решение образовательных и воспитательных задач на уроках русского языка.

Исходя из сказанного, можно выделить следующие направления освоения лексики ограниченного употребления: во-первых, расширение и пополнение активного (профессионализмы) и пассивного словарного запаса (диалектизмы); во-вторых, замена ограниченной лексики общепотребительной; в-третьих, устранение нелитературных слов (жаргонизмы, арготизмы) с учетом разумной требовательности.

М.Т. Баранов рекомендовал учителю-словеснику учитывать речевую культуру класса, местные диалектные особенности речи: выделять то, что требует в конкретных условиях большего внимания; вводить материал, отсутствующий в программе [1]. Так, например, в школах Ставрополя следует обращать внимание на произношение взрывного [г] (в южных диалектах распространен фриктивный [χ]).

Учителю, обучающему русскому языку в социокультурном аспекте, целесообразно обращать внимание на то, как школьник выбирает лексическую единицу в процессе речевого высказывания, как он воспринимает речь, содержащую лексику ограниченного употребления. Также полезно учитывать парадигматические отношения – синонимии, омонимии, паронимии, антонимии и др. применительно к лексике, входящей в пассивный запас языка.

Отметим, что изучение лексики ограниченного употребления должно органично вплестаться в общий процесс всей лексической работы, которая должна быть представлена школьникам в сопоставлении синтаксической системой.

Методика обучения системным лексическим связям в школьном курсе русского языка реализуется в системно-функциональном подходе. Предлагаемый подход отражает усвоение языка в виде системы функционирующих единиц, поэтому в его основе лежит текст, выступающий в качестве базы наблюдения за функционированием тех или иных лексем. О необходимости работы с текстами на уроках русского языка говорят многие современные ученые (Н.С. Болотнова, А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина, А.П. Еремеева, Т.М. Пахнова и др.). В первую очередь это обусловлено тем, что именно в тексте «ощущается гармония единиц и их совокупности, частей и целого» [7, с. 56], представлен эталонный образец речевой деятельности. Благодаря тексту учитель может наглядно показать важность сознательного подхода к выбору речевых и лексических единиц, более полное проявление семантического свойства слова.

Важно осуществлять тщательный отбор текстов, основанный на необходимости создания «ценностного отношения к языку, формирования и развития духовно-нравственного потенциала обучающихся» [4, с. 83].

Упражнения к предлагаемым текстам могут включать задания с различными приемами семантизации номинативных единиц (по ономаσιологическому и семантическому методам), разными типами системных отношений в лексике (парадигматическими, синтагматическими и деривационными), определением семантических полей, использованием словарей русского языка и сопоставлением словарных статей, выбором лексических средств выразительности. Основной целью данных упражнений является обеспечение целостности восприятия и осознания обучающимися лексики русского языка.

Системное представление социокультурного лексического и текстового материала при изучении лексики ограниченного употребления на уроках русского языка позволяет повысить мотивацию обучающихся к учению, так как включает лексику в личностно значимую систему обучения через трансляцию нормативного аспекта использования слов разных групп лексики ограниченного употребления в различных речевых ситуациях.

Обучающиеся на теоретическом материале и практических примерах видят общие черты в тех или иных группах слов и отличающие их компоненты. Это приводит не только к углублению и расширению знаний о русском языке и его словарном составе, но и позволяет сделать вывод о неслучайности выбора слов в нашей речи. Кроме того, понимание мотивационных составляющих механизма отбора лексических

единиц дает возможность обучающимся определить важность ответственного отношения к выбору каждого слова в письменной или устной речи.

В заключении ещё раз отметим необходимость системного подхода при организации любого вида работы над разделами русского языка, в нашем случае, лексической, направленной на устранение причин возникновения речевых ошибок, потому что в конечном счёте показателем сформированности речевой культуры будет умение оперировать языком на уровне речи в рамках нормы и приведём следующие слова Л.С. Выготского: «Грамотный школьник отличается от неграмотного не тем, что первый умеет, а второй не умеет писать, а тем, что первый движется в другой структуре знаний, чем второй. У первого совершенно иное отношение к своей собственной речи и, следовательно, к тому основному средству формирования мысли, которым является речь» [2].

Список литературы

1. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: пособие для учителя / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
2. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Гринев-Гриневич. – М.: Академия, 2008. EDN VRDUHV
3. Дейкина А.Д. Работа над семантикой слова как задача школьного курса русского языка / А.Д. Дейкина // Проблемы современного филологического образования. – М.: МПГУ, 2007. – С. 12–20.
4. Дейкина А.Д. Характеристика текста как вид учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Мир русского слова. – 2011. – №2. – С. 77–84. EDN OIKQVP
5. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
6. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
7. Чадина Ю.А. Сверхтекст на уроках русского языка / Ю.А. Чадина, А.Д. Дейкина // Наука и школа. – 2013. – №5. – С. 55–60. EDN RNGQLB
8. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: учеб. пособие / Д.Н. Шмелев. – М.: Либроком, 2019. – 336 с.
9. Щербинина Ю.В. Книга – текст – коммуникация. Словарь-справочник новейших терминов и понятий / Ю.В. Щербинина. – М.: Инфра-М, 2015. – 304 с.
10. Я иду на урок. Реализация воспитательного потенциала уроков русского языка. 5–6 классы: методические рекомендации с интерактивными заданиями для обучающихся, испытывающих трудности при изучении русского языка / И.Н. Добротина, О.М. Александрова, Ю.Н. Гостева [и др.]. – М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 70 с.

Буров Семен Сергеевич

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ДИАЛЕКТЫ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЖИВОЕ НАСЛЕДИЕ И ОТРАЖЕНИЕ НАРОДНОЙ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена исследованию русских диалектов как живого культурно-исторического наследия, выходящего за рамки литературной нормы. Рассматривается историческое формирование диалектных зон и их ключевые фонетические, грамматические и лексические особенности. В работе также анализируется современное состояние диалектов, их взаимосвязь с литературным языком и обосновывается важность их сохранения для понимания духа и истории русского языка.

Ключевые слова: русские диалекты, литературный язык, народная речь, языковая норма, сохранение наследия.

Когда мы говорим о русском языке, чаще всего имеем в виду литературную норму – тот язык, на котором пишут книги, ведут уроки и выпускают новости. Но за пределами официальной речи живёт огромное и разнообразное языковое пространство – мир диалектов. В них сохранились черты старинной речи, народной поэтики, местных традиций и образа мышления. Диалекты – это не просто «варианты произношения», а живая часть культуры, без которой невозможно понять сам дух русского языка. Как известно, «уровень развития национальной культуры обуславливает качество жизни социума» [1]. Русский язык, как и всякая языковая система, складывался веками. Он объединял народы, жившие на обширных землях, и неизбежно впитывал различия в произношении, словах и грамматике. Эти различия закреплялись в народной речи и передавались из поколения в поколение, образуя то, что мы сегодня называем диалектами. Диалект – местная разновидность языка, которой пользуются жители определённого региона. Он имеет свои звуковые, грамматические и словарные особенности. При этом диалект нельзя считать «неправильной» или «искажённой» формой литературного языка. Он развивается по собственным законам и нередко сохраняет древние языковые черты, утратившиеся

в официальной речи. Говоры, входящие в состав диалектов, отличаются даже между собой, но их объединяют общие принципы. Например, в одной области могут говорить «идуть», а в другой – «идут», но структура предложения и общий строй речи будут схожими. Эти особенности формировались столетиями и до сих пор несут отпечаток древнерусского прошлого.

Истоки русских диалектов уходят во времена Древней Руси. Тогда восточные славяне составляли единое языковое сообщество, но политическая раздробленность, природные преграды и удалённость земель постепенно привели к расхождению речевых норм. Каждая область, жившая относительно обособленно, развивала свою манеру произношения и употребления слов. После монголо-татарского нашествия многие города и поселения оказались изолированы, что усилило различия в речи. На севере язык сохранял более древние черты – там реже происходили перемены, потому что влияние внешних народов было минимальным. На юге, напротив, языковая система активно менялась: сюда проникали слова и интонации от соседей – белорусов, украинцев, кочевых племён. Когда усилилось Московское княжество, его речь стала своеобразным мостом между севером и югом. Со временем именно московский говор послужил основой для общерусского литературного языка.

Русская диалектология делит всю территорию распространения языка на три основные зоны – северную, южную и среднерусскую. Это деление условное, но оно помогает увидеть закономерности, которые прослеживаются в народной речи на протяжении веков. Северорусские говоры известны своей «чистотой» и сохранением древних языковых черт. В них различаются звуки «о» и «а» в безударных слогах – так называемое оканье. В речи северян твёрдо произносится звук «г», встречаются старинные глагольные формы вроде «идуть» или «ходятъ». Слова нередко имеют уменьшительно-ласкательные суффиксы: «кошечка», «мамушка». Всё это делает северную речь мягкой и певучей, но при этом устойчивой к изменениям. Южнорусские говоры, наоборот, отличаются большей подвижностью и эмоциональностью. Здесь наблюдается аканье – совпадение звуков «о» и «а» в безударных позициях. Южане произносят звук «г» мягче, ближе к «х». В их речи много образных выражений, народных поговорок и пословиц. Южнорусская речь часто звучит мелодично и чуть певуче – в ней слышен южный темперамент. Среднерусская зона занимает промежуточное положение. Здесь встречаются признаки и северной, и южной речи. Московский говор, сформировавшийся в этой области, стал основой литературной нормы именно потому, что он оказался наиболее «сбалансированным». В нём нет крайностей в произношении, а грамматические формы выглядят устойчивыми и понятными. Благодаря этому центральные говоры сыграли ключевую роль в создании современного русского языка. Различия между говорами видны не только в произношении, но и в грамматике, словаре, построении предложений. Например, в северных говорах чаще сохраняются старинные формы окончаний и местоимений, в то время как на юге слова нередко упрощаются. Различается и словарный состав: то, что на одной территории называют «галчонок», в другой может называться «воробушком». Но границы между говорами не жёсткие. На карте России существуют целые переходные зоны, где переплетаются особенности соседних регионов. Это говорит о живом характере языка: он не стоит на месте, а постоянно меняется и приспосабливается к жизни.

Современный русский язык переживает процесс выравнивания, при этом «в условиях глобализации и быстро меняющегося технологического ландшафта, способность эффективно и грамотно коммуницировать становится одним из главных факторов достижения успеха» [2]. Массовая миграция в города, телевидение и интернет делают речь людей более одинаковой. Молодёжь всё чаще говорит на литературной норме, не усваивая особенности местных говоров. Тем не менее полностью исчезнуть диалектам не удаётся. Во многих деревнях старшее поколение по-прежнему говорит на родной традиционной речи. Эти особенности можно услышать в повседневных разговорах, в песнях, сказках, частушках. Для лингвистов такие говоры – настоящая находка, ведь они позволяют услышать «живой след» старинной Руси. Учёные создают записи живой речи, собирают словари, разрабатывают интерактивные карты, на которых отмечены местные особенности произношения и лексики, а «лексическая система – это внутренне организованная совокупность словарных единиц, отношения между которыми строятся как по горизонтали, так и по вертикали» [3]. Всё это помогает сохранить то, что может исчезнуть вместе с поколением носителей.

Между диалектами и литературным языком всегда существовала взаимосвязь. Литературная норма не возникла «сверху» – она сформировалась из народной речи, вобрав в себя лучшее от разных говоров. Московский вариант, оказавшийся наиболее понятным и удобным, стал объединяющим. Но и после становления литературного языка диалекты продолжают на него влиять. Многие народные слова, когда-то считавшиеся простонародными, со временем входят в общий обиход. Через народную речь язык получает новые оттенки смысла, новые интонации и формы выражения. В художественной литературе диалектные элементы нередко становятся средством создания образа. Такие писатели, как Н.В. Гоголь, М.А. Шолохов или В.Г. Распутин, придавали героям подлинность и характер. Народная речь помогает писателю приблизить читателя к живому быту, заставить услышать голос народа.

Каждый диалект – это не просто вариант речи, а отражение культурной памяти. В нём заключено представление о мире, о труде, о природе, о человеческих отношениях. Когда исчезает диалект, мы теряем часть истории, кусочек народной души. Поэтому сохранение диалектов – не только научная,

но и культурная задача. Нужно записывать живую речь, издавать словари местных слов, создавать аудиоархивы, чтобы будущие поколения могли услышать, как говорили их предки. Важно также рассказывать школьникам о говорах их регионов, чтобы у молодёжи формировалось чувство связи с родной землёй и её языком, так как «язык есть историческая ценность и достояние каждого народа» [4]. Диалекты русского языка – это живое наследие, которое соединяет прошлое и настоящее. Сегодня диалекты постепенно уходят, но их значение не уменьшается. В них заключена память о народе, о его пути и внутреннем мире. Изучая диалекты, мы не только сохраняем язык, но и узнаём самих себя – тех, кто вырос из этой речи, кто продолжает её традицию и передаёт её дальше.

Список литературы

1. Бойченко Ю.В. Актуальные проблемы языкознания. Языковая картина мира / Ю.В. Бойченко, Л.А. Донскова // Интеграция наук – 2022: материалы III Международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2022. – С. 98–103. – EDN EJAQCH
2. Донсков Е.П. Развитие навыков деловой коммуникации у студентов вуза / Е.П. Донсков // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию КГМУ. – Курск, 2025. – С. 77–79. – EDN DZZTTV
3. Донскова Л.А. Семантическая динамика русского языка / Л.А. Донскова, М.М. Дудля // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – №2 (29). – С. 37–41. – EDN DOXLQB
4. Донскова Л.А. Язык как важнейшее этнокультурное достояние / Л.А. Донскова // Язык как зеркало культуры: материалы межинститутской научно-практической конференции. – Краснодар, 2023. – С. 92–96. – EDN UJHTXA

Габдулина Ксения Сергеевна

магистр, ассистент кафедры

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Омская область

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ «РУССКИЙ ЯЗЫК» ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость воспитательной работы. Проводится анализ материалов учебников по русскому языку для начальной школы в аспекте формирования духовно-нравственных ценностей, выявляются основные блоки материалов учебников, направленные на развитие гармоничной, духовной личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, русский язык, младшие школьники, учебники русского языка для начальной школы.

Одним из приоритетных направлений современного российского общества является формирование «гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности каждого ребёнка, ...разделяющей традиционные российские духовно-нравственные ценности, принятые в российском обществе правила и нормы поведения, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал, свои способности и таланты в российском обществе, готовой к созидательному труду и защите Родины» [4]. Именно на сохранение и развитие духовных ценностей направлена воспитательная и образовательная программа государства. Так, 9 ноября 2022 г. президентом принят указ о сохранении и укреплении духовно-нравственных ценностей, к числу которых относятся: патриотизм, служение Отечеству, нравственные идеалы, крепкая семья, труд, милосердие, справедливость, историческая память, единство народов и др. Все это определяет и современные подходы и методы обучения и находит отражение во внеурочной работе и учебном процессе.

Воспитание – явление разноплановое, многостороннее, и чем ненавязчивее будет протекать воспитательный процесс, тем более эффективным он окажется. Традиционно в школьной практике процесс воспитания реализуется во внеурочной деятельности, а также в самом процессе обучения, преимущественно в дисциплинах гуманитарного цикла, в том числе и на уроках русского языка.

Безусловно, основным средством воспитания является язык. К.Д. Ушинский писал: «Являясь, таким образом, полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было ещё ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории» [5, с. 558].

В пояснительной записке к «Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Русский язык» сказано, что «Изучение русского языка обладает огромным потенциалом присвоения традиционных социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения» [6, с. 5].

Значительные воспитательные возможности заложены в дидактических материалах учебников по русскому языку. Обратимся к анализу содержания учебников по русскому языку «Школа России» в аспекте развития духовно-нравственных ценностей. На наш взгляд, здесь можно выделить несколько направлений:

- формирование любви к русскому языку;

- работа с тематическими группами лексики, отражающими концепт «семья», «родина»;
- работа с текстами, посвященными красоте родной природы, истории страны, народным промыслам;
- знакомство с именами собственными, отражающими историю страны, знаковые места.

В первую очередь следует отметить, что формирование духовной личности идет через формирование любви к родному языку. Эта мысль закладывается с первого класса. Так, в самом начале учебника авторы приводят цитату К. Паустовского «Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку» [1, с. 3]. Эта же мысль звучит и в высказывании Д. Лихачева в учебнике для второго класса: «Самая большая ценность народа – это язык, язык, на котором он пишет, говорит, думает» [2, с. 7]. Цитаты разных авторов о красоте, богатстве, выразительности русского языка включены также в учебники для третьего и четвертого класса. Учебник для 3 класса содержит отдельную тему «Зачем нужно знать русский язык?» [3, с. 8], при изучении которой младшим школьникам предстоит осознать важность изучения родного языка.

Еще одним направлением, формирующим чувство патриотизма, является знакомство с государственной символикой. Так, уже в учебнике для первого класса на странице 8 школьникам сообщается, что государственным языком в нашей многонациональной стране является русский язык. Эта же мысль звучит и в учебнике для 3 класса [3, с. 8].

Значительное место в учебниках отводится воспитанию этических норм. В разделе «Слова, слова, слова...» выделен блок «вежливые слова». Авторы предлагают обучающимся подумать, какие вежливые слова они знают, где уместно их употребить, обращают внимание на написание таких слов, а также на то, что их использование делает речь человека «теплой и доброжелательной» [1, с. 28], а человека вежливым и воспитанным. В рубрике «Страничка для любознательных» приводится история происхождения слов «здравствуйте» и «благодарю» [1, с. 29]. Во учебнике для второго класса авторы вновь возвращаются к разговору о вежливых словах: под рубрикой «Обрати внимание» напоминают, что речь должна быть уважительной, доброжелательной, вежливой, приводят пословицы, подтверждающие эту мысль.

Через тексты, представленные в учебниках, формируется уважительное отношение к труду. Так, в учебнике для 1 класса приведен текст К. Ушинского «Ленивый и прилежный» [1, с. 26], направленный на изучение системных отношений: синонимов и антонимов. Однако в процессе работы над лексическими понятиями закладываются нравственные ценности. Помимо этого в тексты упражнений включены пословицы и поговорки, посвященные труду: «У работы горькие корни, но сладкие плоды» [2, с. 55].

Также можно выделить тематические группы слов, связанные с определенными духовно-нравственными категориями. Одной из таких групп являются термины родства: мама, папа, внучка, родители, бабушка, дедушка, братик, сестричка, семья, дядя, тетя, сестра, брат, отец. Также в учебнике для 2 класса в одном из упражнений при изучении имен прилагательных приводится трогательный текст, посвященный маме, а школьникам предлагается составить рассказ о своей маме или бабушке [2, с. 91]. При работе с такими словами и текстами в процессе формирования грамматических понятий, орфографических навыков попутно прививаются семейные ценности.

Еще одной тематической группой слов являются слова, связанные с государственной символикой: герб, страна, Россия, русский, Родина, отчизна, отечество, русский народ, государство Россия, Москва, столица. Приводятся тексты, содержащие государственную символику. Так, в учебнике для 3 класса приводятся строки о Москве из романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина: «Москва...как много в этом звуке...» [3, с. 21]. Работа с такими словами создает образ родины, знакомит с историей страны, ее ценностями. Следует отметить, что предусмотрена работа по формированию любви к малой родине. Во второй части учебника для 2 класса обучающимся предлагается составить устный рассказ о том, в какой области, городе они живут, за что они любят свою малую родину [2, с. 66].

Помимо этого, в процессе изучения темы «Имена собственные» школьники знакомятся героями былин (Добрыня Никитич, Микула Селянинович, Вольга Святославович, Илья Муромец), выдающимися поэтами, писателями, художниками, композиторами, (Александр Сергеевич Пушкин, Корней Иванович Чуковский, Лев Николаевич Толстой, Сергей Владимирович Михалков, Иван Андреевич Крылов, Виктор Михайлович Васнецов, Петр Ильич Чайковский), топонимами (город Москва, река Волга, озеро Байкал, Мурманск, гора Эльбрус). Это формирует представления об истории страны, культурных ценностях, географических просторах. Также на страничке для любознательных приводится история происхождения названий некоторых городов: Орехово-Зуево, Тобольск, Лермонтов, Ярославль, Тверь, дается описание народных промыслов (дымковская игрушка).

Пословицы и поговорки издавна хранят народную мудрость, прививают традиционные ценности, формируют мировосприятие человека. Именно этим объясняется значительное количество пословиц и поговорок, в текстах упражнений. В процессе работы с ними помимо формирования языковедческой компетенции ведется работа над пониманием смысла, а соответственно и формированием нравственных представлений. Так, например, в учебнике для 2 класса изучение правила на правописание мягкого знака ведется на материале пословиц: «Совесть – верный советчик. Скромность всякому к лицу» [2, с. 123].

Помимо всего названного необходимо отметить, что упражнения учебников включают тексты, воспевающие красоту родной природы, входящие в сокровищницу русской литературы.

Таким образом, можно заключить, что материалы учебников русского языка для начальной школы ориентированы на формирование национальных духовно-нравственных ценностей обучающихся и при грамотном использовании могут стать эффективным средством воспитания.

Список литературы

1. Канакина В.П. Русский язык: 1-й класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2023. – 143 с.
2. Канакина В.П. Русский язык: 2-й класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2023. – 143 с.
3. Канакина В.П. Русский язык: 3-й класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2023. – 159 с.
4. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dou26kirov.gosuslugi.ru/netcat_files/8/53/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda.pdf (дата обращения: 05.12.2025).
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – В 11 т. Т. 2. Педагогические статьи. – М., 1948. – С. 554–574 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://philol.teacher.msu.ru/ushinky-fragment-4> (дата обращения: 02.12.2025).
6. Федеральная рабочая программа начального общего образования русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 01.12.2025).

Думраф Ольга Викторовна

учитель

МБОУ «СОШ №5»

г. Куйбышев, Новосибирская область

КОМУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается коммуникативно-когнитивный подход, который является одним из важнейших подходов при обучении английскому языку. В связи с тем, что когнитивный и коммуникативный подходы в современный период уже успешно внедрены в процесс обучения. Занятия, с использованием приемов коммуникативного подхода, подразумевает под собой формирование системы определенных знаний, умений и навыков. Такой подход провозглашает необходимость сосредоточения особого внимания на формировании у обучающихся правильного представления о системе языка, речевых компетенций различной направленности с этим материалом.

Ключевые слова: английский язык, процесс обучения, коммуникативно-когнитивный подход, коммуникативность, познавательность.

В настоящее время коммуникативно-когнитивный подход является одним из важнейших подходов при обучении английскому языку. Связь коммуникативного подхода с когнитивным имеет особое значение, т.к. сочетание этих подходов «имеет методологическое значение». Положительных результатов по-прежнему не дает традиционная работа над лексической стороной речи в школе. Обучающиеся не удерживают лексическую информацию в оперативной и долговременной памяти и обладают низким уровнем развития слуховой дифференциальной чувствительности. Незрелость слуховой дифференциальной чувствительности во многом искажает восприятие звуковых образов слов [3].

Также одним из серьезных недостатков в обучении лексике следует считать неумение обучающихся прогнозировать лексический материал при построении собственных высказываний; ассоциировать словесные пары тематически связанных слов; правильно кодировать и декодировать словарный материал.

В связи с тем, что когнитивный и коммуникативный подходы в современный период уже успешно внедрены в процесс обучения. Занятия, с использованием приемов коммуникативного подхода, подразумевает под собой формирование системы определенных знаний, умений и навыков.

Создание разветвленной системы образуется за счёт включения в познавательный процесс комплекса действий аналитического характера. К числу таких действий можно отнести: классификацию; распределение слов по рубрикам; категоризацию; аргументацию; обобщение; вывод знаний о структуре слова, о структуре его значений; о появлении новых сем у слова; коррекцию сведений о структуре значений слова; уточнение лексического фона на основе контекста; выражение оценки и своего отношения к сказанному, прочитанному, услышанному [1].

Для достижения целей и задач по овладению лексикой с учётом требований когнитивного подхода рекомендуется специальная группа упражнений.

Цель таких упражнений состоит: в создании когнитивного образа слова; в образовании устойчивых ассоциативных связей слова с ситуацией, тематикой и с другими лексическими единицами (развитие

лексической памяти); в развитии у учащихся умений прогнозировать лексический материал; в развитии умений кодировать лексическую информацию разными способами; в развитии лексической креативности; в актуализации когнитивного образа слова с целью выражения речевой интенции; в умении выделять в структуре значения слова семы, связанные с культурой народа, и умело пользоваться таким видом лексики [2].

Приведем примеры упражнений, о которых было написано выше. В заданиях используется языковой и речевой материал УМК «Rainbow English» О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова.

1. Упражнения на развитие лексической памяти и создание когнитивного образа слова

– Вспомните английские слова, которые содержат в своём составе ll:

a ball, fall, a hall, tall, small, a wall, roll, all

– Назовите слова с удвоенной буквой, передающей согласный звук (10 примеров):

Dd: middle, suddenly

Ll: million, allow, fall, challenger;

Nn: funny, channel, beginning,

Pp: pepper, apple, opposite, opponent;

Gg: baggy, noggin, lagging, ragged

Tt: cotton, settle, letter, pattern.

– Назовите слова с удвоенной буквой, передающей гласный звук (10 примеров)

ee – [i:] (feel, meet, see, feet, tree).

oo – [u:] (choose, cool, food, moon) и [u] (book, foot, good, wool).

– Прочитайте группу слов, обращая внимание на их правописание. Напишите значения указанных слов:

Knight – Night. Knight – _____, Night – _____.

Peace – Piece. Peace – _____, Piece – _____.

Hair – Hare. Hair – _____, волосы, Hare – _____.

Weak – Week. Weak – _____, Week – _____.

Which – Witch. Which – _____, Witch – _____.

Hour – Our. Hour – _____, Our – _____.

– Прочитайте следующие сокращения, расшифруйте и напишите их полные варианты:

BBC, UK, USA, PM, MP, EU, PC, p.m., a.m.

2. Упражнения на развитие лингвокреативного мышления.

2. Выберите правильный вариант:

The movie *ends/finishes* with a happy ending.

Please *end/finish* your homework before dinner.

The race *ends/finishes* at the stadium.

She *ends/finishes* her work at 6 pm.

They *end/finish* the project successfully.

– Преобразуйте предложения, используя *finish/end*:

The meeting will *terminate* at 5 pm.

He *completed* all his tasks.

The concert will *stop* at midnight.

She *concluded* her speech with a quote.

We *completed* the construction last week.

– Составьте как можно больше глагольных словосочетаний со следующими ключевыми словами и запишите их:

Narration ➡

to discuss, to describe, to report, to interpret, to script, to dialogize, to audition, to film, to perform;

Letter ➡

to write, to comment, to send, to discuss, to submit, send, to drop in the mailbox;

Resume ➡

to write, to report, to explain, to describe, to classify, to assess.

3. Упражнения на прогнозирование слов и словосочетаний.

Найдите окончание пословиц. Назовите полные варианты. Составьте с ними короткие рассказы, которые бы иллюстрировали их смысл:

A friend in need is.....

All is well that

East or West.....

He laughs best

One swallow doesn't

home is best; b) a friend indeed; c) who laughs last; d) make a summe; e)ends well.

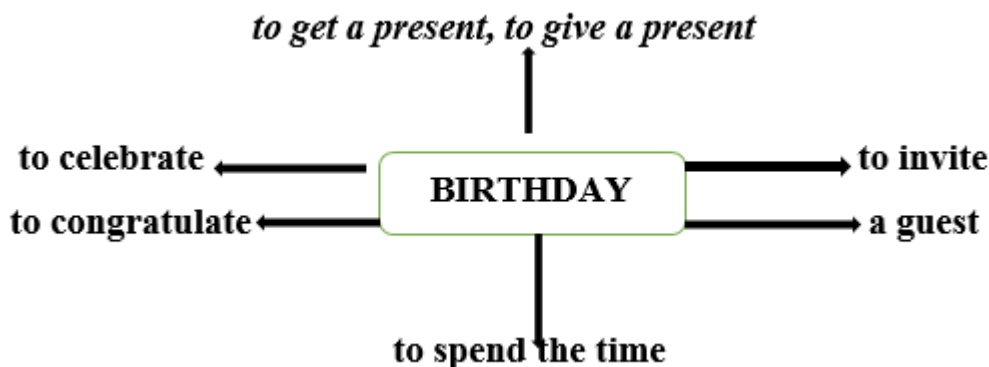
4. Упражнения на кодирование лексического материала.

Прослушайте слова по теме, выберите к ним зрительные варианты, приведённые на карточках (карточка со словами раздаются обучающимся).

5. Упражнения на развитие лексической креативности.

Создайте собственную словарную сеть, используя следующие ключевые слова: *memory, forget, remember*.

Расскажите о своём дне рождения, используйте следующий словарный органайзер:



6. Упражнения на формирование языковой картины мира.

Напишите к указанному слову другие лексические единицы, которые входили бы в эту группу по общему семантическому признаку:

Vegetables

Clothes

Colours

Прочитайте слова и скажите, какое слово в указанном ряду лишнее. Запишите признак, по которому объединены названные слова:

plane, car, horse, train, ship; 2) dog, rat, mouse, bird, horse; 3) apple, cheese, ball, egg, cake; 4) green, circle, red, blue, yellow

Подберите к следующим словам синонимы, приведённые ниже:

begin

big

difficult

end

idea

start

large

hard

finish

thought

Подберите к данным лексическим единицам антонимы:

quick

easy

empty

expensive

noisy

bright

huge

difficult

cheap

quiet

tiny

dark

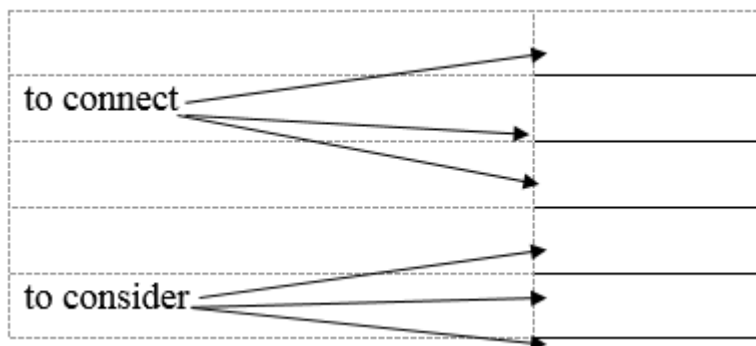
full

slow

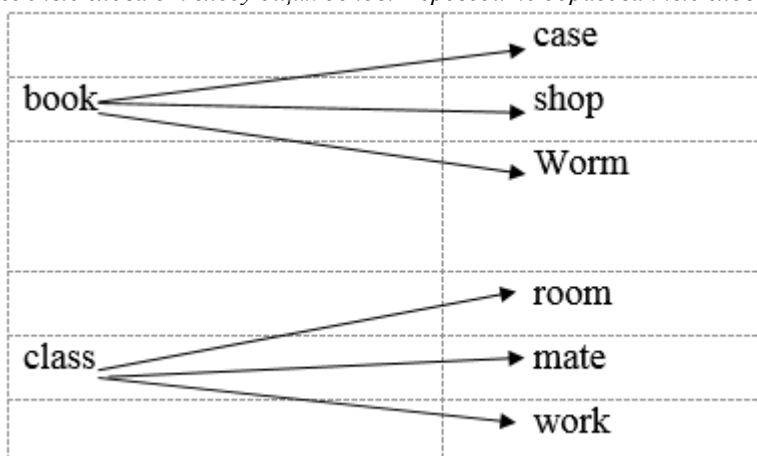
7. Упражнения на актуализацию дериватов по знакомым моделям.

Назовите, от каких слов образованы сложные существительные: an armchair, a bathroom, a bedroom, a butterfly, a dishwasher, an eggplant, a fireman, a fishbowl, a grapefruit, a notebook, a rainbow, a raincoat, a playground.

Дополните эти словосочетания. Составьте предложения с некоторыми из них.



Образуйте сложные слова от следующих основ. Переведите образованные слова на русский язык:



8. Упражнения на усвоение культурных компонентов в структуре значения слов

– Найдите картинки к следующим достопримечательностям Лондона: the Palace of Westminster, Buckingham Palace, Shakespeare's Globe, the Tower Bridge, the Tower of London, the London Eye, the British Museum, the Houses of Parliament, Big Ben, the National Gallery, St. Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Trafalgar Square, Hyde Park, Madame Tussauds.

– Объясните следующие понятия, связанные с проведением рождественских праздников в Великобритании: Advent, Christmas Eve, Christmas Day, Boxing Day, Christmas pantomimes, Christmas crackers, Santa Claus, Christmas tree, Christmas tree topper, Christmas wreath, Holly, Mistletoe, Christmas flower, Christmas carols.

– Что вы знаете о праздниках Великобритании? Расскажите об одном из них: New Year's Day, Christmas Day, Boxing Day, Guy Fawkes Night, Burns Night (Scotland), St. David's Day (Wales), St. Patrick's Day (Northern Ireland).

Приведенные выше упражнения направлены на осознанное овладение иноязычным словом из школьных учебников английского языка. В таких упражнениях развиваются: а) лексическая память; б) лингвокреативное мышление; в) механизмы кодирования и прогнозирования; г) лексическая креативность; д) способность выводить новые значения слова на основе знакомых словообразовательных моделей и на основе контекста; е) развитие языковой догадки; ж) языковая интуиция. Учет познавательных процессов и рациональное их включение в механизмы речи обеспечивают прочное усвоение и владение лексическим материалом за курс средней школы [3].

Список литературы

1. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд// Иностранный язык в школе. – 2004. №7. – С. 20–26.
2. Шапов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике (базовый курс немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Шапов. – Тамбов, 2005. EDN ZNB1YX
3. Шапов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка / А.Н. Шапов // Иностранный язык в школе. – 2008. – №4. – С. 21–27. – EDN JXTNMN

Загайнова Мария Владимировна
магистрант

Научный руководитель
Тонкова Елена Георгиевна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

БЛОГЕРЫ И ИХ ОРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО В ОЦЕНКЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: автор статьи приводит результаты исследования, позволяющие оценить отношение обучающихся к контенту современных блогеров и их роли в современном мире. Для сбора эмпирических данных был выбран метод анкетирования, основанный на письменном опросе респондентов. В опросе приняли участие 100 учеников гуманитарной гимназии в возрасте 12–16 лет. При ответе на вопросы анкеты обучающиеся выразили свое отношение к сегодняшним блогерам, их контенту и ораторскому мастерству.

Ключевые слова: блогер, видеоблогер, опрос, метод анкетирования, контент, речь.

Мы наблюдаем, как сетевой видеоконтент влияет на жизнь современных школьников. Новое поколение детей видит много успешных примеров блогерской деятельности, которая, помимо всего прочего, приносит хороший доход. История видеоблогинга берёт начало в конце 1990-х годов и продолжается на наших глазах. В России первые видеоблогеры появились в начале 2000-х годов. По мнению А.А. Волковой, Л.В. Лебедко, Л.С. Рыбичевой, видеоблог – это эффективный способ передачи информации; сервис, позволяющий высказывать своё мнение, общаться и вести дискуссию по тем или иным вопросам с другими пользователями сети [1].

Видеоблогинг представляет собой важное явление современной социокультурной действительности. Особенно популярен подростковый видеоблогинг, который оказывает большое влияние на жизненную позицию подрастающего поколения. Отметим, что при этом не все популярные блогеры обладают ораторским мастерством, они часто допускают самые разные ошибки в публичной коммуникации. Почему же, несмотря на эти явные недостатки, блогеры привлекают внимание детей?

Для получения ответа на данный вопрос в мае 2025 года было проведено анкетирование обучающихся 7–10 классов ГБОУ Республики Марий Эл «Гуманитарная гимназия «Синяя птица» им. Иштриковой Т.В.» г. Йошкар-Олы. Были опрошены 100 респондентов.

Главной целью анкетирования была оценка влияния блогеров на современных подростков. В то же время, необходимо было учесть тот факт, что и сами старшеклассники «стремятся к публичности, ведут блоги в интернете, хотят приобрести популярность и успешность на интернет-площадках» [2, с. 94]. Для этого, как представляется, они должны адекватно оценивать свои и чужие коммуникативные удачи и провалы. Поэтому в анкету были включены вопросы о качестве устной речи блогеров.

Анкетирование было проведено групповым (личным) способом. Опрашиваемые для удобства были объединены в группы по возрасту и писали ответы в присутствии анкетера.

Респондентам была предложена анкета с открытыми вопросами, предполагающие ответы в свободной форме:

1. Есть ли у вас любимые блогеры? Напишите их фамилию и имя.
2. Почему вы выбрали именно их?
3. Какую роль играют блогеры в современном мире?
4. Как вы оцениваете их ораторское мастерство (умение говорить)?
5. Наблюдали ли вы ошибки в устной речи блогеров? Приведите примеры.

В результате анкетирования было выявлено, что обучающиеся активно смотрят блоги и замечают ошибки блогеров в устной речи. Большая часть опрошенных (90%) написали имена и фамилии своих любимых блогеров, 10% ответили, что не смотрят блогерский видеоконтент и вообще не интересуются этой темой. При этом 20% респондентов ответили, что смотрят контент видеоблогеров ради развлечения, хорошего настроения, избавления от скуки. Ещё 10% опрошенных смотрят ролики из-за приятного голоса блогера, 50% интересен контент, они хотят быть в курсе событий, происходящих в мире.

Восемьдесят человек из 100 опрошенных написали, что их любимые блогеры Дима Масленников, Анастасис, Брайн Мапс.

На вопрос «Какую роль играют блогеры в современном мире?» 50% респондентов ответили, что их видеоматериал помогает зрителям определить собственные жизненные позиции и узнать много новой информации; 40% обучающихся ответили, что блогеры вдохновляют их на смелые поступки и влияют на их мировоззрение.

При ответе на вопрос «Как вы оцениваете их ораторское мастерство (умение говорить)? 70% респондентов указали, что блогеры говорят красиво, четко, быстро. По мнению 20% опрошенных, блогеры допускают ошибки в речи, говорят невнятно, употребляют нецензурную лексику.

Отвечая на вопрос «Наблюдали ли вы ошибки в устной речи блогеров? Приведите примеры», 30% обучающихся отметили, что ошибок не замечали. Однако 60% респондентов сообщили, что ошибки в устной речи встречаются и привели конкретные примеры (здесь и далее орфография и пунктуация авторов сохранены – М. З.):

- неправильно ставят ударение в таких словах (торты, документы, граффити, закупорить и т.д.);
- лексические ошибки (одеть – надеть, оплатить за проезд – оплатить проезд и т. д.);
- склонение населенных пунктов (из Домодедово – из Домодедова и т. д.).

Проанализировав полученные результаты анкетирования, мы приходим к выводу, что блогеры играют важную роль в социализации молодежи. Практически все опрошенные смотрят контент видеоблогеров, способны его осмысливать и в целом осознают роль блогеров в современном мире. Основная причина просмотра видеоблога – узнать что-то новое, интересное.

Нами установлен очень важный факт, касающийся того, что старшеклассники самостоятельно могут определить несоответствие устной речи блогеров норме современного русского литературного языка. Надеемся, что критическое отношение к качеству речи кумиров поможет школьникам оценить собственный риторический уровень и даст возможность реализовать личный творческий потенциал. Старшеклассники должны осознавать, насколько важны развитые навыки публичного выступления в цифровом мире. Если подростки хотят добиться успеха в качестве блогеров, им необходимо научиться ясно и лаконично доносить до аудитории свои мысли, аргументировать личную позицию, воздействовать на чувства слушателей.

На наш взгляд, современная школа должна предоставлять старшеклассникам возможности развивать свои устные коммуникативные навыки. Мы считаем, что общеобразовательные организации гуманитарного профиля в первую очередь могут учитывать интересы современных школьников, в том числе их увлечённость просмотром блогерского контента. Они могут научить подростков эффективно начинать и заканчивать своё выступление, приводить аргументы к тезисам, использовать приёмы поддержания внимания слушателей. Любой школьник сейчас нуждается в навыках самопрезентации и способности эффективно общаться, поскольку это востребованные качества на современном рынке труда.

Добавим, что в целом гуманитарное образование на рынке вакансий обладает довольно высоким потенциалом, в первую очередь за счёт развития таких навыков, как критическое мышление, коммуникация, анализ. Они востребованы не только в видеоблогинге, но и в IT, маркетинге, HR и медиа (в настоящее время во многих сферах требуются навыки копирайтера, аналитика, SMM-специалиста). Но чаще всего для успешного трудоустройства в наше время нужна гибридная квалификация: желательно, чтобы будущий работник совмещал гуманитарные знания с цифровыми навыками и практическим опытом, что подростки и наблюдают в деятельности блогеров.

Таким образом, по нашему мнению, современный учитель русского языка должен советовать обучающимся относиться к творчеству блогеров оценочно. Школьники на основе своих знаний и опыта могут самостоятельно анализировать сформированность навыков ведения публичной коммуникации того или иного сетевого инфлюенсера. В свою очередь, такой анализ способен убедить обучающихся в необходимости постоянного совершенствования собственной речи, умения держаться перед любой аудиторией уверенно и непринужденно.

Список литературы

1. Волкова А.А. Видеоблоги: история создания и современное развитие / А.А. Волкова, Л.В. Лебедко, Л.С. Рыбичева // Коммуникативные технологии: социально-экономические и информационные аспекты: Международная студенч. науч.-практ. конф. (г. Иркутск, 15 апр. 2014 г.). – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2014. – С. 20–22. EDN SYVZMT
2. Загайнова М.В. Место и роль риторики в жизни современного школьника / М.В. Загайнова // Язык. Личность. Культура: международная научно-практическая конференция, посвященная 75-летию кандидата педагогических наук, доцента З.Н. Якушкиной и 95-летию ЧППУ им. И.Я. Яковлева / отв. ред. Т.В. Денисова, О.А. Димитриева, З.Н. Якушкина. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2025. – С. 93–97. EDN NARTNO

Иванченко Никита Сергеевич
студент

Радченко Евгений Юрьевич
студент

Анучкин Роман Сергеевич
курсант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛАДИМИР МОНОМАХ И ЕГО «ПОУЧЕНИЕ»: МОРАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ЭПОХИ

Аннотация: «Поучение» Владимира Мономаха является важнейшим источником по изучению духовной культуры и морально-нравственных ориентиров Древней Руси. Текст отражает систему ценностей, которая складывалась под влиянием христианской традиции, политических условий и социального уклада XI–XII вв. Моральные ценности, изложенные в тексте, не только отражали духовные потребности эпохи, но и способствовали формированию устойчивых моделей поведения, поддерживающих политическую стабильность, христианскую этику и социальную ответственность правителей.

Ключевые слова: «Поучение» Владимира Мономаха, Древняя Русь, моральные ценности, христианская этика, княжеская власть, нравственный идеал, исторический контекст, древнерусская литература.

На сегодняшний день недостаточно изучена степень соответствия моральных ценностей, представленных в «Поучении», социальным, политическим и духовным реалиям периода его создания. Возникает необходимость определить, какие именно нормы поведения, идеи ответственности и принципы власти отражают идеалы эпохи и как они влияли на формирование общественного сознания.

Владимир Мономах (1053–1125) правил в такой период, когда Древняя Русь была разделена на множество княжеств, и между ними нередко возникали конфликты. Одной из главных задач князя стало стремление добиться хотя бы относительного согласия между правителями отдельных земель и не допустить дальнейшего ослабления государства. Летописи показывают, что Мономах обладал не только опытом в военном деле и политике, но и хорошо понимал духовные основы власти и личную ответственность правителя, что является основой устойчивого социального порядка в обществе [1].

По наблюдению Н. М. Карамзина, в то время возрастала роль христианских норм: князь рассматривался как человек, который должен подавать пример своему народу и показывать, что власть требует не только силы, но и нравственного поведения [2]. Поэтому «Поучение» появилось на фоне потребности не просто управлять страной, но и воспитывать наследников в духе христианских ценностей и ответственности, что и сегодня является традиционными ценностями для России [3; 4].

Сам текст «Поучения» сочетает советы, воспоминания и размышления, которые Мономах адресует своим детям. Он стремится передать им собственный опыт, объясняя, каким должен быть правитель и какие качества особенно важны для управления, что формирует историческую память новых поколений, их способности к последующей социально-значимой деятельности [5; 6]. Князь говорит о необходимости единства и прекращения междоусобиц, подчеркивает ценность трудолюбия и личной ответственности. Христианские идеи помощи бедным и милосердия занимают важное место в тексте [7; 8].

Шахматов отмечал, что язык произведения сочетает в себе простые житейские мысли и элементы церковной традиции, благодаря чему «Поучение» воспринимается и как исторический текст, и как нравственный пример [9].

Основные моральные идеи Мономаха раскрываются в нескольких направлениях. Одним из главных принципов является представление о том, что князь отвечает перед Богом и людьми за свою власть и должен заботиться о государстве [2]. Текст резко осуждает междоусобные войны, поскольку они были одной из главных угроз для Руси [1]. Мономах подчеркивает, что правитель обязан быть трудолюбивым, разумным и дисциплинированным, потому что личный пример князя оказывает влияние на все общество [10]. Важную роль занимают идеи христианского милосердия – помощь бедным, поддержка нуждающихся [7]. Кроме того, Мономах обращает внимание на такие пороки, как праздность, пьянство и гордость, считая, что борьба с ними необходима для успешного правления [9].

Исторические представления, которые отражены в «Поучении» Владимира Мономаха, тесно связаны с духовной жизнью и социальными установками XI–XII в. Христианская культура, распространявшаяся благодаря укреплению церкви и развитию письма, постепенно становилась важной частью мировоззрения княжеской среды. Многие исследователи отмечают, что древнерусские тексты этого

времени нередко объединяли опыт управления и религиозные размышления, и «Поучение» Мономаха – одно из самых характерных произведений подобного рода [8; 9].

Христианские идеи сострадания, смирения, ответственности перед Богом и обществом хорошо совпадали с потребностями эпохи, которая стремилась избавиться от внутренних противоречий и обрести устойчивость. Н. Карамзин подчеркивал, что нравственные советы Мономаха соответствовали задаче укрепления Руси: в условиях постоянных усобиц особенно важными становились призывы к миру, согласию и взаимным обязательствам князей (Карамзин, 1990). Поэтому ценности, изложенные автором, отражали не только его личные убеждения, но и реальные вызовы времени.

«Поучение» оказало заметное влияние на дальнейшее развитие русской литературы и культурной традиции. Специалисты по древнерусскому наследию отмечают, что рукопись Мономаха стала одним из первых образцов нравственной наставительной литературы и помогла укрепить представление о правителе как о человеке, который отвечает за свои поступки перед Богом и обществом [9]. Его использовали как образец воспитания княжеских наследников, и многие идеи, сформулированные в «Поучении», впоследствии отразились в других памятниках – в житийной литературе, летописях, где особенно подчеркивались трудолюбие, добродетель и забота о нуждающихся [7; 8].

Историки обращают внимание на то, что Момах показал пример того, как нравственные принципы должны определять действия правителя. Его учение оказало влияние на формирование морального облика русской знати и их подхода к власти. Таким образом, «Поучение» послужило важнейшим ориентиром, надолго определившим общественное отношение к морали, власти и ответственности.

В своем произведении Момах предстает как человек, готовый выработать нормы поведения, которые обязательны для князей и всего общества. Его нравственные принципы отражали реальные запросы времени, когда Русь была раздроблена и нуждалась в моральных ориентирах, способных подержать порядок и укрепить власть.

Интерес к этому тексту сохраняется и сейчас, поскольку в нем соединяются личные наблюдения князя, христианские представления о морали и политическое понимание эпохи. «Поучение» остается значимым и в наши дни: оно продолжает служить источником знаний об историческом опыте и нравственных идеалах и традиционных российских ценностях.

Список литературы

1. Повесть временных лет / пер. Д.С. Лихачева, О.В. Творогова. – СПб.: Вита Нова, 2012. – 507 с.
2. Карамзин Н.М. История государства Российского / Н.М. Карамзин. – В 3 кн. (12 т.) Кн. 1. (Т. 1–4). – СПб.: Золотой век; Диамант, 1997. – 623 с.
3. Жабчик С.В. Духовно-нравственное воспитание личности / С.В. Жабчик // Личность как объект психологического и педагогического воздействия: сборник статей международной научно-практической конференции (Челябинск, 13 февраля 2017 года). – Ч. 1. – Челябинск: Аэтерна, 2017. – С. 98–100. – EDN XVQUKJ.
4. Попов В.В. Некоторые аспекты формирования политической культуры современной молодежи / В.В. Попов, С.В. Жабчик // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Москва, 30 января 2015 года) / АР-Консалт. – В 5 ч. Ч. V. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 92–93. – EDN TISILF.
5. Терещенко О.В. Историческая память как основа Российской государственности / О.В. Терещенко // Социально-гуманитарный вестник: Всероссийский сборник научных трудов. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2024. – С. 10–12. – EDN ZJNCPI.
6. Терещенко О.В. Девиантность и устойчивый порядок / О.В. Терещенко, М.В. Гринь // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – №11–1. – С. 100–102. – DOI 10.23672/k6007-3946-8113-у. – EDN HEEAVQ.
7. История культуры России: учеб.-метод. комплекс модуля (дисциплины) для образовательных организаций высшего образования / В.М. Марасанова, Ю.Ю. Иерусалимский, В.Э. Багдасарян [и др.]; Опорный научно-методический и информационный центр Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. – Ярославль: Индиго, 2024. – 488 с.
8. Юрина Н.Г. История древнерусской литературы: учеб.-метод. пособие / Н.Г. Юрина. – М.: Флинта, 2015. – 302 с. EDN VWUOYN
9. Шахматов А.А. Разыскания о древнейших русских летописных сводах / А.А. Шахматов. – СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1908. – 687 с.
10. Иваненко И.Н. Политико-управленческая традиция: историософский анализ / И.Н. Иваненко, М.В. Гринь, О.В. Терещенко // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – №5. – С. 102–107. – EDN SDWACE.

Ковальчук Богдан Олегович
студент

Паршуков Марк Артурович
студент

Келеш Степан
студент

Научный руководитель
Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

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

ИНТЕГРАЦИЯ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация: в условиях интернационализации отрасли и преобладания англоязычных первоисточников в сфере информационной безопасности (ИБ) владение профессиональной английской терминологией следует рассматривать как обязательный компонент подготовки будущих ИТ-специалистов. Цель статьи заключается в обосновании необходимости системной интеграции англоязычного лексикона ИБ (в частности, *vulnerability*, *patch*, *encryption*, *SQL injection*) в образовательные программы СПО и высшего образования, а также в предложении организационно-методической модели внедрения терминологии в учебные дисциплины и практико-ориентированные модули. Рассматриваются принципы отбора терминов, их соотнесение с профессиональными компетенциями и трудовыми функциями, а также инструменты контроля результатов обучения: глоссарии, кейс-задания, лабораторные работы и проектная документация с опорой на материалы OWASP. Показано, что максимальный эффект достигается при междисциплинарном подходе, при котором терминология осваивается в контексте реальных процессов обеспечения ИБ: управления уязвимостями, обновлениями, криптографической защиты, мониторинга и реагирования на инциденты, а также безопасной разработки.

Ключевые слова: информационная безопасность, профессиональная терминология, английский язык для ИТ, *vulnerability*, *patch*, *encryption*, *SQL injection*, OWASP, компетентностный подход.

Введение

Современная практика обеспечения информационной безопасности опирается на постоянное обращение к англоязычным источникам: описаниям уязвимостей и идентификаторам CVE, рекомендациям поставщиков (*security advisory*), технической документации, руководствам по внедрению контролей, материалам профессиональных сообществ и отраслевым базам знаний. При этом значительная часть инструментов ИБ (сканеры уязвимостей, средства мониторинга, EDR/SIEM, платформы управления инцидентами) использует англоязычные интерфейсы и терминологию «по умолчанию».

Указанные обстоятельства формируют практическую потребность в том, чтобы будущий специалист уверенно понимал и корректно употреблял ключевые английские термины не только в рамках учебного курса иностранного языка, но и при выполнении профильных задач. В противном случае возникает разрыв между формально освоенными теоретическими сведениями и реальными требованиями рабочей среды, где решающим фактором нередко выступает скорость интерпретации англоязычной информации (*impact*, *mitigation*, *remediation steps*) и точность профессиональной коммуникации.

Задачи исследования:

- определить значимость владения англоязычной терминологией ИБ для профессиональной деятельности будущих ИТ-специалистов и учебных результатов программ СПО/вузов;
- соотнести терминологический компонент подготовки с трудовыми функциями и требованиями профессионального стандарта «Специалист по информационной безопасности»;
- сформировать и обосновать базовое терминологическое ядро (в т.ч. *vulnerability*, *patch*, *encryption*, *SQL injection*) и принципы его отбора;
- разработать междисциплинарную модель поэтапной интеграции терминологии в профильные дисциплины и практико-ориентированные форматы с опорой на OWASP-материалы.

Определить инструменты и критерии оценивания сформированности терминологической компетентности (уровни «знание – применение – продуктивность»).

1. Компетентностное обоснование интеграции терминологии.

Профессиональный стандарт «Специалист по информационной безопасности» закрепляет ориентацию подготовки на выполнение трудовых функций, связанных с анализом угроз и рисков,

внедрением и сопровождением мер защиты, мониторингом, реагированием на инциденты и контролем соблюдения требований. Практически каждая из указанных функций предполагает работу с регламентами, техническими описаниями, отчетностью и доказательной базой, значительная часть которой представлена на английском языке либо включает англоязычные термины как элементы общепринятого профессионального дискурса.

Владение англоязычной терминологией ИБ целесообразно рассматривать как компонент профессиональной грамотности по следующим основаниям:

- ряд терминов обладает высокой семантической емкостью и не имеет полного эквивалента без искажения смысла (например, patch, mitigation, hardening);
- англоязычные термины встроены в международный контекст: стандарты, руководства, сообщества практиков, документация поставщиков;
- точность терминов влияет на качество инженерных решений (например, различие encryption и hashing, authentication и authorization) и снижает вероятность ошибочной интерпретации задач.

2. Классификация базовой терминологии и принципы отбора.

Для образовательной программы методически оправдано формирование не «максимального» словаря, а ядра терминов, которое последовательно расширяется и закрепляется через практику. В качестве принципов отбора целесообразно использовать: частотность встречаемости в профессиональной документации, прикладную проверяемость через лабораторные задания, актуальность в контексте современных угроз, а также соответствие требованиям профессиональной подготовки.

Таблица 1

Базовые группы англоязычных терминов ИБ и варианты их учебного освоения

<i>Группа терминов</i>	<i>Примеры терминов (EN)</i>	<i>Типичные учебные контексты</i>	<i>Проверяемый результат</i>
Управление уязвимостями и обновлениями	vulnerability, exploit, PoC, patch, update, mitigation, remediation, severity, impact	анализ advisory; разбор CVE-описания; оформление заявки на обновление	студент формулирует описание уязвимости и обоснование установки patch на английском (кратко и корректно)
Криптография и защита данных	encryption, decryption, hashing, signature, certificate, key management, TLS	лабораторные по TLS; разбор схем обмена ключами; анализ ошибок конфигурации	студент различает encryption и hashing; объясняет назначение certificate и последствия key compromise
Веб-безопасность и безопасная разработка	SQL injection, XSS, CSRF, input validation, authentication, authorization, session	OWASP-материалы; лабораторные на уязвимых стендах; код-ревью фрагментов	студент описывает механизм SQL injection и корректные меры исправления (parameterized queries, validation)
Мониторинг и реагирование на инциденты	incident, alert, detection, triage, containment, eradication, IOC, forensic	разбор кейса инцидента; построение timeline; формирование отчета	студент составляет краткий incident report: what happened, indicators, containment actions
Риски и контрмеры	risk, threat, control, safeguard, compliance, policy, baseline, audit	моделирование угроз; оценка рисков; сопоставление контролей	студент формирует связку threat-control и обосновывает residual risk

3. Модель внедрения: междисциплинарная интеграция.

Опыт реализации учебных программ показывает, что изолированное изучение терминов в рамках дисциплины «Иностранный язык» не обеспечивает устойчивого переноса в профессиональную деятельность. В связи с этим целесообразна междисциплинарная модель, при которой терминология включается в содержание профильных дисциплин и используется как инструмент выполнения практических задач.

Предлагается трехуровневый подход.

3.1. Этап «встраивание» (базовый уровень).

На данном этапе формируется первичное терминологическое ядро и корректные смысловые связи. Эффективными средствами выступают двуязычные мини-гlossарии к лабораторным работам, карточки терминов с контекстом употребления, а также задания на сопоставление термина с определением, сформулированным на английском языке в упрощенной форме.

3.2. Этап «закрепление» (основной цикл обучения).

Целью является развитие навыков чтения англоязычных первоисточников и применения терминологии в решении задач. Наиболее результативны:

- анализ кратких фрагментов из профильных учебных материалов (в т. ч. Cambridge English for IT) с последующей терминологической интерпретацией;
- практические задания по разбору advisory (affected versions, impact, mitigation);
- лабораторные работы по веб-безопасности с использованием материалов OWASP и обязательным включением англоязычных фрагментов в отчет (например, vulnerability description, steps to reproduce, remediation).

3.3. Этап «производство» (проектная и выпускная деятельность).

На завершающем этапе студент демонстрирует способность создавать профессиональные тексты и артефакты с корректным употреблением терминологии. К целесообразным форматам относятся:

- командные проекты по анализу архитектуры и моделированию угроз, где часть документации оформляется на английском;
- отчеты по аудиту/тестированию на проникновение с двуязычной структурой: краткое резюме на русском и технические детали на английском;
- защита проекта с использованием терминов при объяснении attack vector, impact, mitigation plan и критериев приемки исправлений.

4. Методические приемы формирования устойчивого лексикона.

Терминологическая компетентность формируется эффективнее при опоре на действие и контекст.

Контекстные определения вместо механического перевода: термин фиксируется в типовом профессиональном употреблении (например, apply a patch, disclose a vulnerability, encrypt data at rest).

Работа с коллокациями: освоение устойчивых словосочетаний снижает риск кальки и повышает точность формулировок.

Кейс-метод и микросценарии: студент принимает решение (например, установить patch немедленно либо применить mitigation) и оформляет его в виде краткого англоязычного текста (тикет, фрагмент отчета).

Терминологические карты (concept maps): визуальная фиксация связей vulnerability → exploit → mitigation → patch → verification способствует системному усвоению.

5. Оценивание результатов обучения.

Контроль целесообразно строить по трем уровням: знание, применение, продуктивность.

Знание: тестирование различий ключевых понятий (encryption vs hashing; authentication vs authorization) и понимания дефиниций.

Применение: выполнение лабораторных работ и оформление отчета с обязательными англоязычными разделами.

Продуктивность: подготовка краткого incident report или vulnerability report с ограничением по объему и обязательным использованием заданного набора терминов и коллокаций.

Заключение

Интеграция англоязычной терминологии информационной безопасности в образовательные программы подготовки будущих IT-специалистов является методически обоснованной и практически необходимой, поскольку профессиональная деятельность в ИБ напрямую связана с англоязычными источниками, инструментами и формами коммуникации. Наиболее результативным представляется междисциплинарный подход, при котором терминология осваивается в логике реальных процессов обеспечения ИБ и закрепляется через лабораторные работы, кейсы и проектную деятельность. Реализация предложенной модели способствует повышению готовности выпускников к чтению первоисточников, корректному оформлению технической документации и эффективному взаимодействию в профессиональной среде.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Специалист по информационной безопасности»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.11.2013 г. № 679н. – М., 2013.
2. Zemach S., Edwards S. Cambridge English for IT. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 112 p. ISBN 978-0-521-72438-6.
3. Марвани М. Английский язык для IT-специалистов: учебное пособие / М. Марвани. – СПб.: Питер, 2022. – 192 с. – ISBN 978-5-4461-1985-9.
4. Kohnke A., Shoemaker D., Sigler K. The Complete Guide to Cybersecurity Risks and Controls. Boca Raton: CRC Press, 2016. 325 p. ISBN 978-1-4987-3042-6 (hbk.).
5. OWASP Foundation (Open Web Application Security Project). Официальная документация и проекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://owasp.org> (дата обращения: 18.12.2025).

СЕРГЕЙ ВИКУЛОВ «ДУМА О РОДИНЕ». МОТИВНЫЙ КОМПЛЕКС И ГЛАВНАЯ ТЕМА ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье анализируется произведение «Россия» Сергея Викулова, советского поэта и участника Великой Отечественной Войны. В работе обосновывается, по какой причине стихотворение «Россия» можно воспринимать как «маленькую поэму». Подчеркивается главная тема произведения и рассматривается комплекс взаимосвязанных между собой мотивов. В исследовании использованы следующие методы и подходы: аналитический, теоретико-литературный, интертекстуальный, описательный, герменевтики и др.

Ключевые слова: Россия, маленькая поэма, главная тема, лейтмотив, комплекс мотивов.

Имя Сергея Викулова в наши дни практически не упоминается. Мы не имеем сейчас ввиду героя Великой Отечественной Войны, получившего около десяти наград (7 орденов и 3 медали) за участие в войне; речь идет прежде всего о поэте, который получал в свое время высокие награды за творческую деятельность, в том числе премию М.А. Шолохова. Член Союза писателей СССР и главный редактор журнала «Наш Современник» (1968–1989), журнала весомого и значимого для общественной жизни страны и для читающего народа, Викулов был сам «из народа» и писал как человек из народа. Обратимся к стихам поэта, они достойны внимания.

В сборнике «Всходы» произведение «Россия» (1971) не презентуется как имеющее особую жанровую принадлежность. Оно просто помещено в общем списке стихотворений. Представляется, тем не менее, что его можно рассматривать как «маленькую поэму». Данный термин использовал в своем творчестве Василий Федоров и, очевидно, – оправданно: «Автор не только наблюдал описываемый эпизод, но глубоко прочувствовал, представил увиденное и сопоставил с известными ему фактами, а итогом всему пережитому стала эта «маленькая» по объему и большая по смысловому содержанию поэма» («Гамлет в совхозе» – Г.К.) [5].

И в данном конкретном случае мы, видимо, имеем дело с маленькой поэмой, поскольку на самом деле «Россия» – это подборка нескольких стихотворений, где каждое отдельное определяется цифрой вместо заглавия; заглавие выносится в самое начало и является общим для ряда стихов; такая подборка, по сути, и есть маленькая поэма. В некоторых случаях таким образом оформляется цикл, однако, у цикла особые жанровые признаки.

Одним из важнейших признаков поэмы является, помимо прочих, ключевой мотив или тема. Классик отечественного литературоведения А.Н. Веселовский подразумевал под мотивом простейшую формулу $a + b$, т.е. «простейшую повествовательную единицу, образно ответившую на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения» [1, с. 305]. Общеизвестным показателем мотива является его повторяемость, «репродукция в тексте» [3, с. 30]. Посмотрим на произведение «Россия» в свете заявленных сентенций. Оно включает пять небольших стихотворений, объединенных общей темой; при этом каждое обладает собственным лейтмотивом. Обратимся к произведению.

Первое стихотворение начинается с «ключевого слова»; а именно:

Россия – росы и сиянье.
И значит – утро,
значит – свет.
И расстоянья, расстоянья...
Без них России просто нет [2, с. 173].

Можно увидеть в стихотворении впечатляющий комплекс мотивов: утро, сияющее росой; яркий свет этого утра и – колоссально огромные пространства (расстояния), характерные для государства Россия с ее просторами. Далее – мотив птицы-тройки (очевидна аллюзия на русскую классическую литературу) и мотив любви русского человека к быстрой – «стремительной» – езде: какой же русский ее не любит? Именно эта любовь – извечная, изначальная –

...порвав земное тяготенье,
нас, первых, бросила к звезде... [2, с. 173]
Мотив быстрой езды органически сплетается с мотивом космоса и космических полетов:
И озарилась на века
заrozenная планета
лихой улыбкой «ямщика»! [2, с. 173]

Таким восклицанием завершается стихотворение, и последние слова ретроспективно выводят читателя на воспоминание о песне Александры Пахмутовой и Николая Добронравова о первом человеке,

совершившем космический полет, – ведь это Юрий Гагарин сказал: «Поехали!»; это его улыбка, улыбка первого космического «ямщика» озарила когда-то всю планету.

Начало второго стихотворения отмечено мотивом любимого цвета России, и этот цвет – алый. Мотиву любимого цвета продолжает мотивика (опять же традиционная) беспокойной судьбы:

И нам недаром, нам недаром
на все четыре стороны
видны и отблески пожаров
и гулы дальние слышны.
И дива нет, что наседали,
ломились в нашу дверь враги [2, с. 174].

России всегда угрожали враги со всех четырех сторон света, утверждает лирический герой, но «не бесполезно!» [2, с. 174] – восклицает он; «не бесполезно», потому что –

У нас, отведавших беды,
в крови прибавилось железа
и поубавилось воды... [2, с. 174].

У русского человека всегда «кипела» кровь, когда необходимо было защищать родную землю; и кровь становилась и оставалась алой от такого кипения – «как шелк на знамени страны». Мотив алого цвета, ознаменовавший начало стихотворения, проходит через все произведение и завершает его, когезивно сочетаясь с мотивом-лексемой знамени страны.

Ключевой мотив третьего стихотворения («Твои березы над водою...») рассматриваемой подборки – мотив лица России:

...мне милей стократ
твое, Россия, молодое
лицо и твой открытый взгляд.
Ни злобы, ни высокомерья,
ни лжи, ни хитрости в нем нет [2, с. 174]

Очевидно, это – так; даже если процитированные строки и воспринимаются некоторыми читателями как пафосные. Это действительно было так; и в Европе на прямой вопрос о том, как определить русского человека, когда он говорит на английском языке, – можно было услышать в ответ: «У вас честные глаза» (автор статьи опирается здесь на личный опыт). По крайней мере, так было до относительно недавнего времени, уже в нынешнем веке. Искренне и открыто смотрят друг на друга «братья», по мнению лирического героя; так смотрят, когда испытывают чувство приязни друг другу и чувство радости встречи. Но, когда-то давно «на поле Куликовом» (вновь ретроспектива) «вся орда» увидела совсем другой взгляд уже сформированной национальной сущности:

И дрогнула орда, роняя
секиры, копья, топоры... [2, с. 175]
В конце стихотворения лирический герой обращается к России:
А у тебя между бровями
осталась складка с той поры.
Пускай она тебя не красит...
Но и в недавние года,
узнав, сколь правый гнев ужасен,
с твоих просторов восвояси
бежала новая орда [2, с. 175]

Ключевой для стихотворения мотив лица обогащается, таким образом, сопутствующими коннотациями; и это не только грозный взгляд, но и «правый гнев», а также «новая орда», – ретроспективно-реминисцентно отсылающие читателя к истории Великой Отечественной Войны, активным участником которой был автор стихов С. Викулов.

Последующее, четвертое стихотворение логически словно бы продолжает предыдущее:

Нет, для поборников насилья
уроки времени не впрок.
Им и теперь еще Россия –
большой и лакомый пирог [2, с. 175].

«Они» всегда мечтали откусить от этого пирога кусок побольше, и ныне еще продолжают смотреть на него «с вожделением», гадая о русской душе и способах ее «уесть».

И вспоминают напоследок:
ломоть,
что с краешку лежит,
успел куснуть их давний предок,
и, значит, им принадлежит [2, с. 176].

Однако – «смешны нам эти притязанья...» Мотивика грозного взгляда тоже плавно перетекает из третьего стихотворения в четвертое, трансформируясь в мотив внимательных и бдительных глаз:

пирог – Россия,

но с глазами...

Попробуй лапу протянуть! [2, с. 176].

Так звучит в последней строке четкое предостережение всем «вождедеющим»; а пятое стихотворение продолжает мотивику бдительных и, в то же время, прекрасных глаз:

В глазах России много сини

озерной

и голубизны

небесной...

В мире нет красивей

и нет бессоннее страны [2, с. 176].

Вновь всплывает здесь мотив недремлющей бдительной настороженности государства Россия:

Она, великая, ни разу...

не закрывала оба глаза

одновременно: ей нельзя! [2, с. 176].

Далее – на основе мотива этих бесконечных пространств и безбрежных просторов возникает переключка с первым стихом «маленькой поэмы» С. Викулова:

Смежив одно устало око,

когда над ним луна взойдет,

она немедленно

широко

другое к солнцу распахнет [2, с. 176].

Так оригинально и непривычно-нетривиально манифестируется поэтом безграничность пространств страны через преемственность смены суточных фаз и, параллельно, через мотивы небесных светил – ночь-день, луна-солнце. Конец «поэмы» продолжает указанную мотивику, и в конце произведение закольцовывается – читателя возвращает к началу тот же мотив бесконечного пространства, непосредственно связанный с мотивом слепящего солнечного света, а также – когезивно – с мотивикой звенящего утреннего пения птиц:

И от границы до границы,

через Сибирь, за тот хребет,

покатят вал звенящий птицы

за солнцем вслед, за солнцем вслед ... [2, с. 176].

Таков многозначительный финал этой «маленькой поэмы» (определение мое – Г.К.). В данной работе мы предприняли попытку рассмотреть весь комплекс мотивов произведения Сергея Викулова «Россия». Этот взаимосвязанный кластер включает мотивы бесконечности пространств и любимого цвета, мотивы лица и глаз, взгляда (как его, лица, важной составляющей), мотивы враждебной орды и бдительной настороженности и др. Что касается главной темы – очевидно, что она задана самим названием стихотворения, и все рассмотренные мотивы «работают» здесь на эту главную тему, подчеркивая ее глубокий смысл и усиливая эффект воздействия на реципиента. Ф.М. Достоевский воспринимал любую поэму вообще, как «самородный драгоценный камень, алмаз в душе поэта, совсем готовый, во всей своей сущности» [4, с. 39]. Читая произведение «Россия» С. Викулова, убеждаемся в справедливости такого восприятия.

В работе не уделялось особое внимание специфике оформления стихотворной строфы у С. Викулова, но это не являлось задачей автора статьи в данном случае.

Список литературы

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. – М.: Высшая школа, 1989. – 406 с.
2. Викулов С.В. Вспомогательные стихи / С.В. Викулов. – М.: Советский писатель, 1982. – 272 с.
3. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы: очерки русской литературы XX века / Б.М. Гаспаров. – М.: Наука. Восточная литература, 1994. – 304 с.
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. / Ф.М. Достоевский. – В 30 т. Т. 29. Кн. 1–Л.: Наука: Ленинградское отделение, 1972–1990.
5. Коптева Г.Г. Маленькая поэма Василия Федорова «Гамлет в совхозе» как лирический нарратив / Г.Г. Коптева // Российский лингвистический бюллетень. – 2022. – №7 (35).

Кочергина Ольга Васильевна
магистрант

Научный руководитель
Тонкова Елена Георгиевна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВОМ МИРЕ И ЕЁ ПОСЛЕДСТВИЯХ

Аннотация: в статье высказывается мысль о необходимости адаптации современных педагогов к реалиям цифровой коммуникации. Учителя должны быть готовы как к использованию современных коммуникативных технологий в профессиональной деятельности, так и к решению возникающих этических и иных проблем в цифровом общении. Культура цифровой коммуникации напрямую влияет на восприятие учителя как компетентного специалиста и формирует имидж образовательного учреждения. Автор предлагает в рамках дополнительного профессионального образования изучать тактики и приёмы ведения профессиональной коммуникации, которые помогают сохранить профессиональное долголетие и эмоциональное благополучие педагогов.

Ключевые слова: цифровая коммуникация, коммуникация педагога.

Стремительная цифровизация образования превратила виртуальное пространство в неотъемлемую часть профессиональной деятельности учителя. Сегодня педагоги ежедневно используют электронную почту, мессенджеры (Max, Telegram, VK и др.), системы электронного журнала и платформы для видео-конференц-связи, чтобы взаимодействовать с коллегами, обучающимися и их родителями. Однако массовый переход в цифровую среду часто происходит хаотично, спонтанно, без глубокого осознания ключевых принципов деловой коммуникации, цифрового этикета и – во многих случаях – правовых норм. В результате возникает целый комплекс проблем, которые не только снижают эффективность профессиональной деятельности, но и создают серьезные риски для всех участников образовательного процесса.

Нами было проведено анкетирование 45 педагогов, работающих в различных образовательных учреждениях, которое выявило главные затруднения в профессиональной деловой коммуникации. Так, 85% респондентов существенной проблемой считают незнание правовых основ работы с персональными данными; 78% опрошенных заявили об отсутствии системных знаний о цифровом этикете; 65% давших ответы отметили неэффективное использование мессенджеров в профессиональных целях. Охарактеризуем и прокомментируем полученные результаты.

В настоящее время, на наш взгляд, подготовка педагогов к использованию имеющихся коммуникативных технологий в деловой переписке и решению возникающих этических (равно как и правовых) проблем в ведении электронной коммуникации должна носить систематический и организованный характер. Иначе всё более остро будет проявляться уже существующая проблема размывание профессиональных границ. В научной литературе высказывается мнение о том, что неофициальное и излишне непринужденное общение в цифровых мессенджерах снижает авторитет педагога, нарушает необходимую для учебного процесса субординацию и может провоцировать конфликты. Учителя, не знакомые с правилами цифрового этикета, часто не отдают себе отчет в том, как быстро стирается грань между дружелюбием и панибратством в виртуальном пространстве. Наиболее показателен этот нежелательный эффект в общении с подростками, которые и так склонны тестировать границы дозволенного.

Не менее существенной в современную эпоху видится проблема защиты конфиденциальности. Многие педагоги, не имея специальной подготовки, могут непреднамеренно нарушать законодательство о защите персональных данных, например, размещая в общедоступных чатах информацию об успеваемости обучающихся или открыто отправляя куда-либо документы, содержащие личные данные школьников. Такие необдуманные действия нарушают не только этические нормы и правила, но и могут повлечь за собой реальные правовые осложнения для всего образовательного учреждения.

Эффективность профессиональной коммуникации педагога может снижаться из-за непонимания особенностей цифровой переписки (в том числе электронных писем, а также коротких сообщений в мессенджерах). Неструктурированность сообщений, отсутствие понятных и лаконичных формулировок, некорректное оформление писем и уведомлений – всё это затрудняет восприятие информации и может привести к тривиальному недопониманию отправленного контента. Отметим также, что неверно оформленная корреспонденция значительно увеличивает время её обработки. В результате складывается парадоксальная ситуация: цифровые инструменты призваны экономить рабочее время педагогов, однако вместо этого они создают дополнительную нагрузку для них.

Особую тревогу вызывает влияние цифровизации на эмоциональное состояние учителей. Постоянная доступность в мессенджерах, неразделение рабочего и личного времени, необходимость

мгновенно реагировать на сообщения являются питательной средой для хронического стресса и профессионального выгорания. Многие учителя чувствуют себя «привязанными» к гаджетам, что неизбежно отражается в их психологическом состоянии и в конечном итоге сказывается на качестве преподавания дисциплин.

Необходимо отметить, что в последние годы этой проблеме уделяется серьёзное внимание. Так, изданы учебно-методические пособия, дающие полезные практические советы о том, как, например, классному руководителю правильно и продуктивно организовать общение в чатах с обучающимися и их родителями, не разрушая при этом свои личные границы. В их ряду необходимо упомянуть труд авторов-составителей О.А. Ашихминой, В.Г. Кирсановой, Л.А. Першиной «Тактики эффективной педагогической коммуникации в работе классного руководителя» (2022 г.) [1] и работу К.В. Дрозд и Н.И. Смаковской «Профессиональная педагогическая коммуникация в условиях цифровизации образования» (2024 г.) [2].

Безусловно, в результате внедрения цифровых технологий происходят изменения в сознании и – шире – в ментальности как обучающихся, так и обучающихся [3]. Формирование культуры потребления цифровых услуг и развитие информационной грамотности на всех уровнях – актуальные задачи настоящего времени. Сегодня существует «прямая зависимость качества жизни индивидуума от уровня его цифровой грамотности и культуры, умения использовать ИК-технологии в профессиональной и личной деятельности» [4, с. 29].

Мы предлагаем в рамках дополнительного профессионального образования обязательно изучать цифровой этикет, о котором сейчас много говорят, однако он до сих пор не имеет какого-либо официального статуса. К примеру, нами разработан модуль «Цифровой этикет: принципы и практики» для программы повышения квалификации педагогов «Цифровая грамотность педагога: речевой этикет и право в электронной коммуникации». Основной акцент делается на фундаментальных основах профессионального общения в цифровом пространстве. Нами ставится цель раскрыть иерархию и специфику различных жанров электронной коммуникации – от официальной деловой переписки до взаимодействия в мессенджерах, корпоративных чатах, социальных сетях и на платформах для видеоконференций. Пристальное внимание уделяется осознанному восприятию цифрового следа и его анализу в рамках практикума, что призвано способствовать развитию навыков самопрезентации и создания и поддержки положительного имиджа педагога в глазах целевой аудитории.

Кроме того, мы предлагаем для обязательного изучения модуль «Инструменты эффективной цифровой коммуникации». Его содержание носит прикладной характер и направлено на развитие навыков оперативной и результативной работы. Слушатели изучают принципы эффективной коммуникации, осваивают инструменты для совместной работы и проектной деятельности, а также учатся управлять электронной почтой в соответствии с самыми продуктивными практиками тайм-менеджмента. Нами разработан практикум по организации учебного проекта в цифровой среде, который позволяет в сжатые сроки закрепить полученные знания и отработать навыки выверенной постановки задач и оптимальной координации действий – базовой компетенции для устранения разночтений в восприятии информации и повышения общей эффективности профессиональной коммуникации.

Наконец, целесообразным нам видится включение в образовательную программу для педагогов модуля «Цифровая гигиена и профессиональное благополучие». Здесь необходимо рассматривать человекоцентричный подход к работе в цифровой среде. Его главным приоритетом является человек со своими потребностями, интересами и правами. В рамках такого подхода необходимо проводить диагностику признаков цифрового выгорания, под которым мы понимаем состояние физического и эмоционального истощения, возникающего в результате постоянного и – главное – чрезмерного использования цифровых технологий и инструментов. Для педагогов будет полезным освоение конкретных техник цифровой гигиены, направленных на создание и сохранение психологического комфорта, концентрацию внимания и долгосрочную профессиональную продуктивность и успешность.

Можно резюмировать, что деловая коммуникация в сфере образования представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий от участников высокой степени ответственности и профессионализма. Умение грамотно коммуницировать, осознавать особенности цифрового общения, а также эффективно взаимодействовать с коллегами и обучающимися в цифровом пространстве является важным условием успешной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Тактики эффективной педагогической коммуникации в работе классного руководителя: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: О.А. Ашихмина, В.Г. Кирсанова, Л.А. Першина; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. – М.: АСОУ, 2022. – 35 с.
2. Дрозд К.В. Профессиональная педагогическая коммуникация в условиях цифровизации образования: учеб.-метод. пособие / К.В. Дрозд, Н.И. Смаковская; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2024. – 296 с. – ISBN 978-5-9984-2175-4.
3. Марков Б.В. Диалог и коммуникация в практиках цифрового образования / Б.В. Марков, А.М. Сергеев // Человек. – 2022. – №6 (33). – С. 69–87. DOI 10.31857/S023620070023379-3. EDN NBPXKO
4. Зотова А.С. Формирование цифровой коммуникации в организационно-педагогической деятельности вуза / А.С. Зотова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20. №1. – С. 20–32. DOI 10.22363/2312-8631-2023-20-1-20-32. EDN BLCLNC

Махортова Татьяна Юрьевна

канд. филол. наук, доцент

Олейник Екатерина Андреевна

бакалавр

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

г. Волгоград, Волгоградская область

ЛИНГВОТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНТЕРНЕТ-МАРКЕТИНГА

Аннотация: статья посвящена комплексному лингвистическому исследованию терминосистемы интернет-маркетинга. Авторами последовательно рассматриваются аспекты её формирования, специфика функционирования и ключевые проблемы перевода. На основе анализа корпуса терминов представлены выводы относительно их структурно-типологических характеристик, а также выявлены основные переводческие приемы, используемые при заимствовании данных единиц из английского языка.

Ключевые слова: интернет-маркетинг, терминология интернет-маркетинга, классификация терминов, заимствования.

Интенсивное развитие интернет-маркетинга обусловило формирование обширного специализированного терминологического аппарата, описывающего процессы, стратегии, инструментарий и технологии данной сферы [3]. При этом значительная часть терминов интернет-маркетинга представляет существенные трудности для адекватного межъязыкового перевода, что может создавать барьеры в международной коммуникации и коммерческом взаимодействии [2].

В фокусе нашего исследовательского интереса находится терминология интернет-маркетинга русского языка, особенности ее формирования, функционирования и перевода.

Актуальность настоящего исследования детерминирована следующими взаимосвязанными факторами.

1. Терминосистема интернет-маркетинга функционирует в рамках междисциплинарного профессионального дискурса, объединяющего специалистов смежных областей (маркетологов, SMM-менеджеров, digital-консультантов и др.). Следовательно, исследование закономерностей ее формирования и функционирования является необходимым условием для оптимизации профессиональной коммуникации посредством точного и контекстуально адекватного использования терминологических единиц.

2. В терминологии интернет-маркетинга преобладают англоязычные заимствования, что ведет к возникновению когнитивных и коммуникативных барьеров для реципиентов, не владеющих языком-источником. Вследствие этого актуализируется задача всестороннего исследования и последующей систематизации данной лексики с целью её интеграции в принимающий языковой код и оптимизации профессионального дискурса.

3. При переводе терминологии интернет-маркетинга существует высокая вероятность возникновения переводческих ошибок. Основной причиной этого является некритическое использование дословного перевода, который зачастую приводит к семантическим искажениям и нарушению норм принимающего профессионального дискурса. Этим обусловлена необходимость специального исследования указанной терминосистемы в переводоведческом ключе, с фокусом на разработку адекватных стратегий и приемов межъязыковой передачи.

Эмпирическую основу работы составляет корпус из 300 терминов, отобранных из аутентичных источников профессиональной коммуникации: специализированных медиа (сайты, блоги, публикации) и коммерческих цифровых платформ (интернет-магазины, онлайн-сервисы), где данные термины функционируют в реальном контексте применения маркетинговых технологий.

Терминология интернет-маркетинга представляет собой совокупность специальных терминов и понятий, функционирующих в сфере профессионального продвижения товаров и услуг в интернете, и включает в себя термины, связанные с такими областями, как поисковая оптимизация (SEO), контент-маркетинг, социальные медиа, электронная коммерция и др.

Терминология интернет-маркетинга обладает выраженной гибридной природой, что детерминировано его междисциплинарным статусом на пересечении маркетинговой теории и информационно-коммуникационных технологий. Данный симбиоз приводит к формированию комплексных терминологических единиц, интегрирующих понятийные аппараты обеих сфер для репрезентации специфических явлений цифровой среды.

Проведенный анализ терминологической выборки позволил провести классификацию терминов интернет-маркетинга по структурному признаку и выявить следующие основные типы:

- простые термины (однокомпонентные лексемы): единицы, состоящие из одного корня или слова (*алгоритм, блог, лид, контент, хэштег, куки, аккаунт*);
- сложные термины: единицы, состоящие из нескольких корней или слов (*рекламодатель, инфо-графика, контент-маркетинг*);
- двух- и более компонентные терминологические словосочетания: устойчивые наименования, состоящие из двух или более полнозначных слов, образующих единое понятие (*скорость сайта, целевая аудитория, адаптивный дизайн, узнаваемость бренда, продвижение сайта*);
- фразовые термины, синтаксические связи в которых выражены с помощью предлогов или союзов (*лояльность к бренду, привлечение клиентов через контент, оптимизация для мобильных устройств*);
- аббревиатуры и акронимы: краткие формы, образованные из начальных букв или частей слов исходного словосочетания (*CTR = click-through rate, KPI = key performance indicator, SMM = social media marketing*).

Проведенный детальный анализ подтвердил гипотезу о доминировании англоязычного источника в формировании русскоязычной терминосистемы интернет-маркетинга. Данный процесс реализуется посредством ряда установленных переводческих трансформаций, среди которых можно выделить:

- транскрипция: *лендинг пейдж (landing page), лид (lead), кликджекинг (clickjacking), краудфандинг (crowdfunding), ребрендинг (rebranding), хештег (hashtag), юзабилити (usability)*;
- транслитерация: *ретаргетинг (retargeting), бид (bid), клоакинг (cloaking), подкаст (podcast), блоггинг (blogging), дарк-пост (dark post), спам (spam)*;
- калькирование: *отслеживание событий (event tracking), воронка продаж (sales funnel), похожая аудитория (lookalike audience), контекстная реклама (contextual advertising), рекламная сеть (ad network), коэффициент вовлечения (engagement rate), создание ссылки (link building)*;
- перенос термина с сохранением исходной графической формы: *SMM, B2B, SEO, KPI*;
- конвергенция: *новостная лента (feed), охват (reach)*;
- смешанные заимствования: *Black-лист (Blacklist), AB-тест/AB-тестирование (AB-test), influence-маркетинг (influence marketing), расширенный snippet (rich snippet)*;
- описательный перевод: *оптимизация сайта в поисковых системах (Search engine optimization), формирование бренда (branding), привлечение клиентов через контент (inbound marketing), поленциальный клиент (lead)*.

Проведенный количественный анализ частотности переводческих трансформаций выявил калькирование как наиболее продуктивный прием при интеграции англоязычной терминологии интернет-маркетинга в русскоязычный профессиональный дискурс (38,7% терминов от общего числа). Вторым по частоте использования являются транслитерация и смешанные заимствования (примерно по 14,7% на каждую группу). Достаточно часто при заимствовании исследуемых терминов применяется транскрипция (среди исследованных терминов с помощью данного приема переведено 13,3% единиц).

Проведенное исследование позволило выявить наличие параллельных лексических вариантов для ряда терминологических единиц. Данное явление проявляется в сосуществовании двух или более форм, представляющих собой различные степени адаптации к системе принимающего языка, например: *SMM / маркетинг в социальных сетях; influence-маркетинг / инфлюенс-маркетинг / маркетинг влияния*.

Результаты исследования также подтверждают наличие обратной переводческой проблемы. При переводе уже адаптированных русскоязычных терминов интернет-маркетинга обратно на английский язык наблюдается высокая частота ошибок, порождаемых гиперкорректным дословным переводом (обратным калькированием). Например: термин «*контекстная реклама*» не переводится как *contextual advertising*, так как не используется в западном бизнесе; адекватные варианты перевода – *PPC advertising (Pay per click advertising)* или *SEA (Search Engine Advertising)*.

На основе проведенного анализа можно выделить следующие ключевые особенности функционирования терминологии интернет-маркетинга, формирующие ее специфику:

- высокая динамика обновления терминосистемы интернет-маркетинга: непрерывная генерация инноваций в области цифровой коммуникации и инструментов продвижения создаёт устойчивую потребность в именовании новых явлений, стратегий и метрик. Как следствие, процесс терминообразования отличается высокой скоростью, что приводит к постоянному расширению терминологического фонда;
- критически высокая доля иноязычных заимствований, преимущественно англоязычных, в терминологии интернет-маркетинга. Эта особенность является прямым следствием глобализации цифровой экономики и лингвистической гегемонии английского языка как языка-донора в сфере высоких технологий. В результате терминосистема формируется не столько путём внутреннего словообразования, сколько через активную адаптацию международного лексикона, что определяет её гибридный и транслингвальный характер;
- отличительной чертой терминологии интернет-маркетинга является интенсивное использование аббревиатур и акронимов. Данная тенденция отвечает принципу языковой экономии в условиях быстрой профессиональной коммуникации. Однако высокая концентрация таких сокращений формирует

специфический лингвистический барьер, существенно затрудняя понимание терминосистемы непосредственными лицами и специалистами смежных областей;

- терминология интернет-маркетинга свойственна высокая степень контекстуальной зависимости и полисемии. Одна и та же терминологическая единица может функционировать в различных профессиональных субдискурсах (например, техническом, аналитическом, креативном) и операционных контекстах, приобретая при этом специфические смысловые оттенки. Подобная вариативность без четкой фиксации значений представляет собой риск семантической диффузии, приводящей к неточному пониманию, двусмысленности и, как следствие, к ошибкам в планировании и реализации маркетинговых стратегий;

- в терминологии интернет-маркетинга широко используется семантическое калькирование, то есть перенос значения термина из одной области в другую. Например, термин «конверсия» используется в интернет-маркетинге для обозначения процента посетителей сайта, которые выполнили какое-либо действие на сайте, такое как покупка товара или заполнение формы обратной связи;

- терминосистема интернет-маркетинга обладает выраженной внутренней разнородностью, т.е. представляет собой совокупность относительно автономных терминологических подсистем, соответствующих узким специализациям (SEO, SMM, контент-маркетинг, веб-аналитика и др.), каждая из которых вырабатывает свой собственный лексикон для описания специфичных процессов и инструментов, что усложняет целостное восприятие, системное изучение и эффективное использование терминологии интернет-маркетинга в междисциплинарном взаимодействии.

Таким образом, анализ роли заимствований в формировании терминосистемы интернет-маркетинга показал, что они играют важную роль в обогащении словарного запаса данной области, а также в ее связывании с мировыми трендами и стандартами. Однако, необходимость адаптации и перевода заимствованных терминов является немаловажным фактором, который необходимо учитывать при работе с терминами интернет-маркетинга.

Определение трудностей и проблем перевода терминов интернет-маркетинга подчеркивает важность профессионального подхода к переводу данных терминов, а также необходимость владения специализированным словарным запасом и знаний в области интернет-маркетинга. Также необходимо учитывать особенности перевода заимствованных терминов, которые могут быть связаны с различными особенностями языковой и культурной среды.

В результате проведенного исследования был сделан вывод о том, что терминология интернет-маркетинга представляет собой сложную и динамичную область, сопровождающую быстрое развитие и внедрение новых технологий и подходов. Изучение ее особенностей, таких как быстрое появление новых терминов, использование заимствованных слов, аббревиатур и акронимов, контекстуальное использование терминов, различия в терминологии между разными сферами интернет-маркетинга, позволяет лучше понимать специфику этой области знаний, а также улучшать эффективность работы в данной сфере.

Список литературы

1. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д.С. Лотте. – М.: Наука, 1982. – 149 с. EDN VUPXFZ
2. Олейник Е.А. Терминология интернет-маркетинга: особенности функционирования и проблемы перевода / Е.А. Олейник // Материалы Научной сессии Лингвистика и межкультурная коммуникация. Филология и журналистика (г. Волгоград, 24–28 апреля 2023 г.). – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2023. – С. 206–208. EDN GMENXZ
3. Саркисян Д.Д. Характеристика и особенности современного интернет-маркетинга / Д. Д. Саркисян // Проблемы науки. – 2017. – №9 (22). – С. 57–62. EDN ZNLVDV
4. Jagdish N.S. Internet marketing / N.S. Jagdish, E. Abdolreza, C.K. Balaji. Harcourt: Harcourt College Publishers, 2001. 419 p.

Руденко Кирилл Алексеевич
студент

Научный руководитель
Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК КЛЮЧЕВОЙ РЕСУРС ДОСТУПА К ГЛОБАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ И ИННОВАЦИОННЫМ ЭКОСИСТЕМАМ

Аннотация: в статье анализируется роль английского языка как критического инфраструктурного ресурса для интеграции локальных сообществ в глобальные процессы обмена знаниями и инновациями. Рассматривается функция английского языка как лингвистического моста, обеспечивающего прямой доступ к массовым открытым онлайн-курсам (МООК), передовым научным исследованиям и международным профессиональным сетям. Делается вывод о трансформации английского языка из учебного предмета в стратегический капитал, определяющий конкурентоспособность и траекторию развития территории.

Ключевые слова: английский язык, глобальные образовательные платформы, инновации, человеческий капитал, развитие сообщества, лингвистический капитал, цифровое образование.

Введение. В условиях становления глобальной экономики знаний доступ к образованию, исследованиям и инновациям становится основным фактором развития любого сообщества. Однако этот доступ опосредован существенным лингвистическим барьером. Английский язык, выполняя роль глобального «lingua franca» – «язык посредник», превратился из иностранного языка в обязательный инструментальный навык. Его отсутствие ограничивает возможности сообщества по усвоению передового опыта, участию в международных проектах и привлечению талантов. Таким образом, превращение английского языка из формального учебного предмета в практический инструмент требует от образовательных институтов пересмотра методик. Акцент должен смещаться в сторону проектной работы с аутентичными материалами, академического письма и развития навыков, необходимых для международной профессиональной коммуникации.

Цель статьи – исследовать влияние уровня владения английским языком на инновационный потенциал и социально-экономическое развитие локальных сообществ. Задачи работы: 1) рассмотреть концепцию английского языка как формы капитала; 2) проанализировать основные каналы его влияния; 3) оценить новые возможности для удержания человеческого капитала в регионе.

Английский язык как лингвистический капитал

В современной экономике знаний лингвистическая компетенция приобретает характеристики капитала – ресурса, который может быть инвестирован для получения доступа к другим благам. Английский язык выступает доминирующей формой такого лингвистического капитала. Для сообщества совокупный уровень владения им определяет «пропускную способность» для взаимодействия с глобальными информационными потоками. Это позволяет исследователям, предпринимателям и специалистам напрямую знакомиться с последними научными открытиями, образовательными программами ведущих университетов и актуальными рыночными трендами, минуя фильтры переводов и локальных интерпретаций.

Основные каналы влияния на развитие сообщества

Воздействие английского языка как ресурса развития осуществляется по нескольким ключевым направлениям.

1. Образовательный канал. Глобальные платформы МООС (Coursera, edX) предоставляют неограниченный доступ к курсам высочайшего качества. Функциональное владение английским языком позволяет жителям любого региона пройти эти программы, компенсируя возможные пробелы местной образовательной системы и непрерывно обновляя свои профессиональные компетенции.

2. Научно-исследовательский канал. Основной массив рецензируемых научных публикаций и данных выходит на английском. Для ученых региональных вузов и технологических компаний работа с первоисточниками на языке оригинала – необходимое условие проведения актуальных исследований и интеграции в мировое научное сообщество. Это позволяет не только быть в курсе последних открытий, но и напрямую участвовать в глобальном диалоге: публиковать результаты своих изысканий в международных журналах, подавать заявки на гранты и формировать исследовательские коллаборации с зарубежными коллегами. что в конечном итоге повышает инновационный статус всей территории.

3. Предпринимательский и профессиональный канал. Английский язык является стандартом для международного бизнес-общения, поиска инвестиций и выхода на новые рынки. Например, местный

технологический стартап, способный представить свою бизнес-модель, документацию и маркетинговые материалы на английском языке, существенно повышает свои шансы на привлечение иностранных инвестиций через краудфандинговые платформы или напрямую от венчурных фондов. Локальные стартапы и малые предприятия, способные презентовать себя на английском, получают значительное конкурентное преимущество для масштабирования. Кроме того, знание языка открывает возможности для удаленной работы на глобальном рынке труда, позволяя высококвалифицированным специалистам оставаться в родном сообществе.

От «утечки мозгов» к «циркуляции талантов»: новая парадигма

Традиционно высокий уровень языковой подготовки ассоциировался с риском оттока талантливой молодежи. Цифровизация экономики и образования меняет эту логику. Возникает модель «циркуляции талантов», когда специалист, оставаясь физически в своем городе, может получать образование в ведущем мировом университете онлайн и работать на международную компанию удаленно. Его доходы и экспертиза реализуются внутри исходного сообщества, способствуя его развитию. Таким образом, английский язык становится не инструментом отъезда, а условием для создания в регионе высококвалифицированных рабочих мест и удержания интеллектуального потенциала.

Заключение

Проведенный анализ подтверждает, что английский язык в современном мире выполняет критически важную инфраструктурную функцию. Он является не просто учебным предметом, а стратегическим ресурсом, определяющим способность сообщества интегрироваться в глобальные цепочки создания знаний и стоимости. Инвестиции в развитие лингвистического капитала населения – через качественное языковое образование, создание англоязычной информационной среды о регионе и поддержку международных академических обменов – должны рассматриваться как ключевой элемент политики инновационного развития территории. Комплексное развитие образовательного, исследовательского и предпринимательского каналов через совершенствование языковой подготовки создает синергетический эффект, когда доступ к глобальным знаниям напрямую трансформируется в локальный экономический рост и социальное развитие. Это позволяет превратить глобальные вызовы в возможности для устойчивого роста и повышения качества жизни в локальном сообществе.

Список литературы

1. Гриценко Е.И. Лингвистический капитал в условиях глобализации / Е.И. Гриценко // Социологические исследования. – 2018. – №12. – С. 70–79.
2. Сагиева Г.С. «Циркуляция умов» как новая форма международной мобильности / Г.С. Сагиева // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. №12. – С. 9–18.
3. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
4. Национальная платформа «Открытое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://openedu.ru> (дата обращения: 10.12.2025).
5. Европейская рамка уровней владения иностранным языком (CEFR) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 10.12.2025).

Садовая Анна Владиславовна

учитель

ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»
г. Шебекино, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются возможности развития читательской грамотности при работе с разными типами текстов на уроке иностранного языка на средней ступени обучения. Авторы анализируют задания, предлагаемые в школьных учебниках, дают методические рекомендации по повышению эффективности работы с текстом и предлагают подход к организации занятия, который предполагает реализацию лингвистического и коммуникативного потенциала письменного источника информации. Материалом для анализа послужили тексты из действующих школьных учебников, что делает исследование актуальным для работы практикующих учителей.

Ключевые слова: читательская грамотность, обучение, английский язык, навыки, умения, принципы обучения чтению, средняя школа.

В современных условиях представляется важным обучение школьников работе с информацией, которая может быть представлена самыми разными способами. Источником информации могут быть тексты, схемы, таблицы, карты, изображения, инструкции. В каждом случае учащиеся должны уметь «извлекать... максимум информации» [2, с. 4] из имеющегося источника, понимать, интерпретировать и оценивать ее в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией. Все эти умения являются необходимыми составляющими читательской грамотности, развитие которой становится одной из

приоритетных задач образования. Как справедливо отмечает А.А. Кашаев, повышение уровня функциональной грамотности учащихся является одним из «проблемных полей, которые необходимо решать» [3, с. 32].

Формирование читательской грамотности представляет собой целенаправленное чтение, о необходимости обучения которому писала в прошлом веке С.К. Фоломкина [5, с. 5]. Задачи, которые решаются в процессе чтения, ученый делила на три группы. При этом «задачи первой группы связаны с процессом восприятия графических комплексов и их перекодированием в значимые единицы; второй – с извлечением фактической информации, содержащейся в тексте; третьей – с осмыслением извлеченной информации» [5, с. 14].

В рамках настоящей статьи будет рассмотрен учебник УМК «Spotlight» (Английский в фокусе) для 7 класса для общеобразовательных организаций и проанализированы предлагаемые в нём задания, направленные на развитие читательской грамотности, а также даны некоторые методические рекомендации, касающиеся повышения эффективности работы с имеющимся текстовым материалом.

Прежде всего, необходимо рассмотреть, насколько авторы учебника при разработке заданий учитывают основные принципы обучения чтению. Первым принципом обучения чтению, о котором пишет Фоломкина, является решение коммуникативных задач. В данном УМК задания, направленные на развитие читательской грамотности, являются коммуникативно значимыми для младших подростков, поскольку в каждом модуле рассматривается определенный аспект жизни и деятельности, актуальный для детей этой возрастной группы. Далее в таблице приведены темы, изучаемые в рамках работы по данному учебнику в 7 классе с указанием аспектов (таблица 1).

Таблица 1

Темы и аспекты

Модуль	7 класс
1	Life styles (Город и сельская местность, путешествия)
2	Tale time (Писатели, литература)
3	Profiles (Ровесники из англо-говорящих стран, кумиры, исторические личности)
4	In the news (Средства массовой информации, современные подростковые журналы за рубежом)
5	What the future holds (Предсказания, цифровизация, виртуальная и дополненная реальность)
6	Having fun (Планы, поездки)
7	In the spotlight (Знаменитости, музыка)
8	Green issues (Проблемы экологии)
9	Shopping time (Здоровое питание, подарки, одежда)
10	Healthy body, healthy mind (Борьба со стрессом, забота о здоровье, медицина)

Вторым принципом, который необходимо соблюдать при обучении чтению и формировании читательской грамотности, является построение чтения как познавательного процесса. При этом С.К. Фоломкина пишет о том, что тексты должны быть значимыми для учащихся «благодаря новизне содержания, иному освещению известных фактов, занимательности сюжета» [5, с. 36]. Помимо этих требований важно, чтобы перед учащимися была поставлена определенная мыслительная задача, которая требует анализа представленной в тексте информации, сопоставления фактов, сравнения их с фактами из других источников информации и т. д.

Дополнительные задания, направленные на развитие читательской грамотности, необходимы и при работе с разными типами текстов, предлагаемых авторами учебника. В зависимости от особенностей текста, характера информации могут быть предложены разные варианты заданий. Эффективным средством развития умений обработки информации при изучающем чтении будет упражнение, предполагающее возможность нескольких правильных вариантов ответа. Это задание может, например, быть использовано в том случае, если дается описание нескольких похожих объектов, имеющих как одинаковые, так и разные характеристики. Так, в разделе «Free Time» дается описание кружков, которые могут посещать ученики школы. Понимание информации текста в данном случае может быть проверено с помощью вопросов типа: Which of the clubs meet on Monday? Ответ на данный вопрос может казаться слишком простым, поскольку информация находится в тексте сразу по ключевому слову. Однако один из кружков, которые описываются в тексте, проводит занятия каждый день, соответственно, и в понедельник они есть также. Эта информация может оказаться незамеченной некоторыми учащимися, которые привыкли ориентироваться в тексте по ключевым словам. Вопросы такого плана позволяют научить учащихся анализировать, обобщать, делать выводы на основе имеющейся информации и, в конечном счете, способствуют более прочному становлению умений работы с текстом.

Говоря о третьем принципе обучения чтению, также необходимо отметить необходимость прогнозирования информации. В рассматриваемом учебнике обучение прогнозированию осуществляется, в основном, через анализ заголовка текста. Инструкция к заданию в данном случае звучит следующим образом: Look at the title of the article. What do you think it is about? (What do you think happens in the extract?) В большинстве случаев на основе заголовка учащиеся могут спрогнозировать содержание

текста, поскольку оно отражает основную тему: Turn on and Tune in, Simulating Reality, The Canterville Ghost [1]. На более ранней ступени обучения учащимся предлагается не один-два, а целый ряд вопросов перед прочтением текста. Так, например, в разделе «Extensive Reading. Across the curriculum. Literature» перед прочтением отрывка из произведения Льюиса Кэрролла учащимся предлагается осуществить прогнозирование и, опираясь на картинки и собственные знания, ответить на следующие вопросы: What do you know about Alice in Wonderland? Is Alice a real person or a fictional character? Who created the character? Who's Humpty Dumpty? What does he look like? Далее учащиеся должны просмотреть текст и проверить свои ответы.

Таким образом, для обеспечения эффективности обработки учащимися письменной информации, содержащейся в разных типах текстов, необходимо при планировании урока по развитию читательской грамотности соблюдать оптимальное соотношение языковых упражнений и коммуникативных заданий как рецептивного, так и репродуктивного характера. При этом набор заданий определяется как характером самих текстов, так и общей коммуникативной целью занятия.

Список литературы

1. Английский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 5-е изд. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2015. – 152 с.
2. ЕГЭ. Английский язык: типовые экзаменационные варианты: 20 вариантов / под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Национальное образование, 2023. – 368 с.
3. Кашаев А.А. Повышение эффективности управления региональными проектами по преодолению низких образовательных результатов в школе: формирование концептуальных документов / А.А. Кашаев // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №1. – С. 32. – DOI 10.17513/spno.31479. – EDN LCDOMA.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-метод. пособие для вузов / С.К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.
6. Уэст Майкл. Обучение английскому языку в трудных условиях / М. Уэст. – М.: Просвещение, 1966. – 114 с.

Созонова Юлия Андреевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема инженерно-технической сферы – недостаточная сформированность языковой компетенции инженерно-технических кадров. Автор представляет результаты исследования, выявившего частотные ошибки в употреблении терминов, типичные орфоэпические и грамматические ошибки, встречающиеся в устной речи инженеров. В качестве практического средства для профилактики и исправления ошибок предложена тематическая памятка для инженерно-технических специалистов, нацеленная на улучшение качества письменной и устной профессиональной коммуникации. Автором делается вывод о необходимости системной работы по языковой подготовке технических специалистов.

Ключевые слова: инженерно-технические специалисты, профессиональная коммуникация, языковая компетенция, орфоэпия, техническая терминология, ошибки, эффективность взаимодействия.

Современный социум предъявляет всё более высокие требования к качеству профессиональной подготовки специалистов в различных сферах деятельности, особенно в технических, где от уровня квалификации работников зависят безопасность, эффективность и конкурентоспособность страны. При этом профессиональная коммуникация в инженерно-технической среде имеет множество граней.

Эмпирические наблюдения за речевыми практиками инженеров привели нас к выводу о том, что технические специалисты недостаточно знакомы с нормами русского литературного языка. Так, сами работники называют себя профессионализмом *конструктора* (норма лит. языка – *конструкторы*), затрудняются в выборе формы множественного числа для существительного *цех* (зафиксированы колебания между формами *цеха* и *цехи*), некорректно ставят ударение в словах *обеспечение* (*обеспечЕние* вместо *обеспЕчение*), *средства* (*средствА* вместо *срЕдства*), *каталог* (*катАлог* вместо *каталОг*) и др. Целью нашего исследования стало выявление конкретных проблемных зон профессиональной коммуникации.

В результате нами были разработаны 10 тестовых вопросов по акцентологии для первого опроса «Где правильное ударение?»; 10 тестовых вопросов по орфографии для второго опроса «Как правильно пишется слово?»; 10 тестовых вопросов по грамматике для третьего опроса «Правильная форма множественного числа существительного мужского рода». Тестовые вопросы были предложены техническим специалистам одного из предприятий г. Йошкар-Олы (Республика Марий Эл).

Были опрошены 40 человек. Задания выполнялись анонимно (в карточках с заданиями указывались лишь пол, возраст и должность опрошиваемых).

Результаты показали, что не более трети респондентов уверенно справляются с предложенными заданиями, остальные допускают ошибки, не зная существующие нормы и рекомендации, что свидетельствует о наличии системной проблемы. Нами выявлены типичные ошибки в постановке ударения (*искРА, трубопрОвод, опломбИровать* и т. п.), общее затруднение в выборе грамматической формы существительного (предпочтение профессионализмов *инженерА, токарьА, векторА* и т. п. правильным формам *инженеры, токари, векторы*), незнание вариантных форм типа *секторы – сектора* и пр. Вызывает значительные затруднения написание важных для профессиональной коммуникации слов *резистор, компрессор, вал-шестерня, анодирование, пассивация, баллон, антенна, приобретение, машиностроение* (ср. с орф. анонимных авторов: *резистор, компресор, валшестерня, аннодирование, пасивация, балон, антена, приобритение, машинностроение*).

Инженерно-технические специалисты допускают ошибки при составлении служебных записок, отчётов, во время выступлений на производственных совещаниях. Между тем «... заполнение технической документации и формулирование инженерно-технических задач требуют безупречной грамотности и аргументированного обоснования, выдвижения и отстаивания гипотез и идей. Для этого необходимо обладать правильной, логичной и содержательной письменной и устной речью» [1].

Проведенное исследование подтвердило, что трудности профессиональной коммуникации инженерно-технических работников коренятся в дефиците базовой языковой культуры. Выявленные ошибки, безусловно, снижают эффективность информационного обмена и вызывают нарекания у специалистов из иных сфер. Как представляется, работники, принимавшие участие в тестировании и выявлении типичных ошибок, должны иметь возможность повысить свою личную компетентность в области русского языка, получить практические рекомендации для формирования и развития своих коммуникативных навыков. Это очень важно, поскольку допускаемые ошибки часто вносят смысловую неоднозначность, что в технической сфере может привести к неверной интерпретации требований или результатов.

В качестве первого шага нами была составлена памятка для инженерно-технических работников «Говори и пиши правильно!», в которой изложены основные рекомендации по употреблению в устной и письменной речи слов, встречающихся в профессиональной речи.

Выбор слов и словоформ для памятки основывался на практическом опыте. Примеры орфографических и грамматических ошибок были обнаружены в официально-деловых текстах, входящих в документооборот организации, работники которой участвовали в проведённых опросах. Орфоэпические ошибки были зафиксированы в процессе устной коммуникации инженерно-технических специалистов.

Разработанная памятка должна помочь техническим работникам делать меньше ошибок в устной и письменной речи, так как заполнение технической документации и формулирование инженерно-технических задач требует образцовой грамотности и убедительного обоснования, выдвижения и защиты гипотез и идей. Для этого необходимо обладать правильной, логичной и содержательной письменной и устной речью.

В памятку нами внесены сведения из орфоэпии (объяснены некоторые орфоэпические нормы, касающиеся технической терминологии; приведён акцентологический минимум, необходимый для профессиональной коммуникации конструкторов), список паронимов с примерами их употребления в техническом контексте, краткие правила построения предложений, рекомендации по избеганию канцеляризма, принципы точного использования ключевых терминов отрасли. Кроме того, в ней приведены примеры образования некоторых грамматических форм существительных, отобранные на основе изучения современных словарей грамматических трудностей, а также сведения о родовой принадлежности субстантивов, дан орфографический словарь, представляющий кодифицированную норму написания слов из технической сферы (слова взяты из научно-информационного орфографического академического ресурса «Академос») [2].

Преимущества разработанной памятки состоят в том, что сведения о русском языке, необходимые для профессиональной коммуникации, представлены в сжатом виде и удобны для использования. Кроме того, у многих российских предприятий в силу специфики их деятельности просто нет возможностей для использования открытых онлайн-ресурсов и словарей для улучшения коммуникативных навыков работников.

Таким образом, разработка и внедрение памятки в рабочий процесс предприятия является необходимым шагом для начала системной работы по повышению уровня коммуникативной компетентности инженерно-технических специалистов.

Список литературы

1. Созонова Ю.А. О роли русского языка в подготовке инженерно-технических специалистов / Ю.А. Созонова // Язык. Личность. Культура: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции «Язык. Личность. Культура», посвященной 75-летию кандидата педагогических наук, доцента З.Н. Якушкиной и 95-летию ЧГПУ им. И.Я. Яковлева / отв. ред. Т.В. Денисова, О.А. Димитриева, З.Н. Якушкина. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2025. – С. 216–220.

2. Орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://orfo.ruslang.ru/> (дата обращения: 15.12.2025).

Тлеулесова Ардак Шайкеновна
канд. пед. наук, и.о. профессора
Алдабергенова Айнура Салимжановна
магистр, старший преподаватель
Омарова Гульнар Турсуновна
магистр, старший преподаватель

НАО «Казахский агротехнический исследовательский
университет им. С. Сейфуллина»
г. Астана, Республика Казахстан

КОНЦЕПТЫ СВЕТА И ТЬМЫ В НАУЧНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ И ИХ ОСМЫСЛЕНИЕ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: в статье исследуются научные и художественные подходы к трактовке света и тьмы. Свет и тьма рассматриваются не только как физические и психологические явления, но и как культурные символы, активно используемые в русской литературе XIX–XX веков. Особое внимание уделяется взаимодействию научного знания и художественной образности, а также анализу произведений Пушкина, Достоевского, Толстого и авторов Серебряного века.

Ключевые слова: свет, тьма, символика, русская литература, восприятие, космология, психология, художественный образ.

Понятия света и тьмы сопровождают человеческую культуру с момента её зарождения. Они несут двойственную природу: с одной стороны, свет является физическим явлением, обеспечивающим возможность зрения, жизни и обмена информацией; с другой – выступает культурным символом знания, истины и духовного прозрения. Тьма же традиционно связана с неизвестностью, внутренним кризисом, поиском и скрытыми структурами мира. Современные естественные науки и русская литература осмысливают эти категории по-разному, однако их взгляды взаимодополняют друг друга [1].

Рассмотрим концепты Свет и тьма в научном осмыслении.

Научный взгляд на свет основан на его природе как электромагнитного излучения. Свет обладает корпускулярно-волновыми свойствами и является фундаментальным элементом физической картины мира. Благодаря свету осуществляется фотосинтез, регулируются циркадные ритмы, передаётся информация и формируются восприятия формы и пространства. Тьма же в научном понимании – не абсолютная пустота, как это воспринималось ранее. Современная космология выявила существование тёмной материи и тёмной энергии, которые составляют значительную часть Вселенной и определяют её структуру, хотя и остаются недоступными прямому наблюдению [2]. Таким образом, тьма становится полноценным объектом научного исследования.

Психология дополняет научную картину: свет ассоциируется с безопасностью и ясностью, тогда как тьма активирует работу подсознания, усиливает тревожность, но также позволяет человеку столкнуться с глубинными аспектами собственной личности [3]. В аналитической психологии К. Юнга тьма воплощает «тень» – скрытые части психики, которые важно осознать для достижения целостности [4].

Рассмотрим концепты Свет и тьма в русской литературе.

Русская литература традиционно уделяет особое внимание символике света и тьмы. Эти категории помогают писателям раскрывать внутренний мир героев, их мировоззрение и духовные искания.

У Пушкина свет связан с нравственной чистотой и прозрением. В «Пророке» герой выходит из «мрака земного», что символизирует преодоление духовной слепоты. В «Евгении Онегине» Татьяна противопоставлена светскому обществу, оставаясь «светлым» персонажем в моральном смысле [5].

У Достоевского тьма становится маркером психологического кризиса. Петербург в «Преступлении и наказании» изображён как пространство удушья, мрака и внутреннего раздвоения, отражающее состояние Раскольникова. Свет возникает в моменты духовной поддержки и сострадания, связанные с образом Сони Мармеладовой [6].

У Толстого свет связан с нравственным прозрением героев. Андрей Болконский, увидев небо над Аустерлицем, переживает духовный перелом. Свет становится символом высшей истины, которую невозможно осознать в бытовой суете [7].

Поэты Серебряного века (Блок, Брюсов, Белый) наполняют свет и тьму космическими смыслами. Для Блока тьма – хаос эпохи, а свет – вспышки мистического откровения [8; 9].

С точки зрения синтеза научного и художественного подходов можно отметить, что на первый взгляд научное и художественное восприятие света и тьмы радикально различаются, однако в их основе лежит общий принцип: свет понимается как проявленность, знание, энергия, а тьма – как скрытость, глубина, потенциал. В обоих случаях движение от тьмы к свету символизирует развитие, раскрытие и преодоление ограничений.

Таким образом, свет и тьма являются не просто физическими или психологическими категориями, но и универсальными символами, объединяющими научное и художественное восприятие мира. В

русской литературе они служат инструментом раскрытия характера, духовных поисков и философских идей. Наука же показывает, что видимое и невидимое в природе находятся в постоянном взаимодействии, формируя единую картину реальности.

Список литературы

1. Максвелл Дж.К. Трактат об электричестве и магнетизме / Дж.К. Максвелл. – М.: Наука, 1989. – 450 с.
2. Планк М. Теория теплового излучения / М. Планк. – М.: Гостехиздат, 1953. – 210 с.
3. Эйнштейн А. К вопросу об эвристической точке зрения на возникновение и превращение света / А. Эйнштейн // *Annalen der Physik*. – 1905.
4. Jung C.G. Archetypes and the Collective Unconscious. Princeton University Press, 1981.
5. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений / А.С. Пушкин. – В 10 т. – М.: Наука, 1977.
6. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание / Ф. М. Достоевский. – СПб.: Азбука, 2012. – 575 с. EDN QWWDLZ
7. Толстой Л.Н. Война и мир / Л.Н. Толстой. – М.: Эксмо, 2013. – 1225 с.
8. Блок А.А. Стихотворения и поэмы / А.А. Блок. – М.: Художественная литература, 1980.
9. Брюсов В.Я. Стихотворения и поэмы / В.Я. Брюсов. – М.: Республика, 1995.

Толчёнова Инна Игоревна

старший преподаватель

Крутина Людмила Борисовна

старший преподаватель

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

К ВОПРОСУ О КВАЛИФИКАЦИИ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в статье рассматривается проблема классификации ошибок, характерных для иностранных учащихся, осваивающих русский язык. Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации ошибок для повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: тестирование, русский язык как иностранный, классификация, коммуникативно значимая ошибка, коммуникативно незначимая ошибка.

При изучении русского языка как иностранного в качестве контроля усвоения учащимися материала педагоги часто используют тесты. Контроль знаний посредством тестирования одновременно обладает сильными и слабыми сторонами. При выполнении тестовых заданий от учащегося требуется умение распознавать представленный материал. Студенты демонстрируют высокую успеваемость в лексико-грамматических тестах, но нередко испытывают трудности в создании связного устного или письменного высказывания. В силу этого многие специалисты в области методики полагают, что тесты наиболее эффективны при оценке пассивных видов речевой деятельности, где можно оценить степень освоения грамматики и лексики. Проверка активных видов речевой деятельности, а именно говорения и письма, с помощью тестов представляет собой сложную, но вполне разрешимую задачу.

В процессе оценки владения русским языком как иностранным применяются два основных формата заданий. Закрытые задания предлагают учащимся выбрать один правильный вариант из нескольких предложенных. Открытые же задания, напротив, требуют от обучающегося самостоятельного формирования ответа: он должен вставить пропущенное слово, грамматическую форму, словосочетание или предложение, либо дополнить существующий текст, создать ответ с нуля, следуя определенным инструкциям.

При проверке заданий с развернутым ответом необходимо тщательно анализировать правильность используемых лексических единиц и определять тип допущенных ошибок.

Типология ошибок в русском языке как иностранном – это систематизация всех видов ошибок, допускаемых иностранными обучающимися при изучении русского языка.

По мнению Балыхиной Т.М., «наиболее распространенным в современной лингводидактической практике основанием для классификации ошибок в речи иностранных учащихся являются ошибки, связанные с аспектами языка: фонетическим, грамматическим, лексическим и ошибки, связанные с аспектами речи: неадекватность теме, фактические ошибки, логические ошибки, ошибки, связанные со смещением плана повествования» [1, с. 158–159].

Основная задача преподавателя русского языка заключается не только в выявлении и исправлении этих ошибок посредством подбора наиболее эффективных упражнений, направленных на их

устранение, но и в их систематизации и предотвращении. Этот комплекс умений является важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного.

В связи с расширением практики тестирования по русскому языку как иностранному вопрос оптимизации классификации типов ошибок приобретает особую остроту. Возникла потребность в дифференциации ошибок, исходя из их влияния на процесс коммуникации и, соответственно, их весомости в коммуникативном акте.

Следовательно, в методике преподавания русского языка как иностранного акцент делается на оценку успешности или неуспешности взаимодействия.

В контексте изучения русского языка как иностранного, ошибки принято делить на две основные категории по степени их воздействия на общение: коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые.

Коммуникативно значимые ошибки – это ошибки, которые существенно затрудняют или делают невозможным понимание сообщения. Они могут привести к искажению смысла, недопониманию, конфликту или полному сбою в коммуникации. Данные ошибки требуют немедленного исправления и являются приоритетными в процессе обучения.

Признаками коммуникативно значимых ошибок являются:

- искажение основного смысла высказывания (говорящий имел в виду одно, а слушающий понял совершенно другое);
- невозможность понять, о чем идет разговор (собеседник не может уловить главную информацию);
- создание двусмысленности, приводящей к неправильному толкованию;
- нарушение логики и связности текста (предложение или текст становится бессвязным и сложным для восприятия);
- вызов отрицательной реакции у собеседника (невежливость, грубость или неуважение);
- осуществление неверных действий (ошибка в инструкции приводит к выполнению неправильного действия).

Коммуникативно незначимые ошибки затрудняют понимание информации, но не приводят к полному провалу коммуникации, а лишь к ее определённым затруднениям. Классификация ошибок основывается на таких принципах, как коммуникативная неудача, коммуникативный сбой, затруднение коммуникации и отсутствие коммуникативных нарушений. Коммуникативная неудача фиксируется, когда поставленная задача не выполнена, намеченная цель не достигнута, и акт коммуникации, по сути, не состоялся. Коммуникативный сбой представляет собой трансформацию, искажение намерения говорящего, которое приводит к неверной интерпретации высказывания.

Существует множество подходов к типологии ошибок, но наиболее распространенные и полные классификации включают следующие ошибки: фонетические, орфографические, лексические, грамматические, стилистические, прагматические, межкультурные.

Фонетические ошибки связаны с неправильным произношением звуков, ударением и интонацией. Обучающийся производит замену звуков ([с] вместо [ш], [ш] вместо [ц], твердые звуки вместо мягких), пропускает звуки в середине или в конце слова (праздников – праздников), добавляет дополнительные звуки для удобства произношения – эпентеза (идравится – нравится), меняет местами звуки – метатеза ([Максва] – [Масква]), совершает ошибки в расстановке ударений в словах, что приводит к изменению смысла или непониманию (мУка – муКА), неправильно делает паузы в предложениях.

К орфографическим ошибкам относятся следующие: неправильное написание безударных гласных, согласных: неправильное написание приставок и суффиксов (здать – сдать, ключек – ключик), окончаний (переводешь – переводишь); слитное, раздельное и дефисное написание слов (нечитай – не читай, что-то – что-то), неправильное использование заглавных букв (анна – Анна).

Лексические ошибки включают в себя следующее: неправильный выбор слова (я гуляю в университет – я иду в университет, он принес подарок из Китая – он привез подарок из Китая, Антон длинный – Антон высокий); смешение паронимов (эффектный – эффективный, одеть куртку – надеть куртку); неправильная сочетаемость слов (арабические страны – арабские страны, это мой старший брат – это мой старший брат,); калькирование (это находится в моем интересе – это в моих интересах, мне есть 23 года – мне 23 года); неправильное использование синонимов (*нести трудный рюкзак* – *нести тяжелый рюкзак*); неуместное использование неологизмов и архаизмов (*мои очи* – *мои глаза*).

Грамматические ошибки подразделяются на морфологические и синтаксические. Морфологические ошибки в речи иностранцев – типичное явление при освоении русского языка как неродного. Они возникают из-за интерференции и недостаточного усвоения морфологических норм русского языка. К морфологическим ошибкам можно отнести: неправильное склонение существительных, прилагательных, местоимений (*ехать в университете* – *ехать в университет, читать интересную книгу* – *читать интересную книгу*); неправильное образование множественного числа (*человеки* – *люди, окна* – *окна*); неправильное согласование прилагательных с существительными (*хорошая словарь* – *хороший словарь*); неправильное спряжение глаголов (*вы гуляете* – *вы гуляете*); ошибки в выборе вида глагола (*мы часто решили задачи* – *мы часто решали задачи*); неправильное образование

сравнительной и превосходной степени прилагательных и наречий (*хорошее – лучше*); неправильное употребление предлогов (*играть в стадионе – играть на стадионе*).

Для преодоления морфологических ошибок эффективны упражнения, связанные с образованием форм слов, работа с таблицами склонений и спряжений, аудирование, коммуникативные задания, использование наглядных схем для запоминания исключений.

Синтаксические ошибки подразумевают под собой неправильный порядок слов, нарушение согласования в предложении (*он пришла – она пришла*), нарушение управления (*писал ручка – писал ручкой*), неправильное построение сложных предложений (*Я узнал, чтобы был урок – Я узнал, что был урок; Я не пришёл на урок. Потому что был болен – Я не пришел на урок, потому что был болен*), пропуск важных для понимания членов предложения (*я поехала на работу, чтобы сделать – я поехала на работу, чтобы сделать задание*), добавление лишних членов предложения (*подробно описать в деталях – подробно описать*).

Следующим типом ошибок являются стилистические ошибки, к которым относится несоответствие стиля речи ситуации (*я возжелал пообедать – я хочу пообедать*); неоправданное повторение слов или конструкций (*рассказать рассказ – рассказать историю*); неудачные метафоры, сравнения (непонятные или неуместные образные средства).

Прагматическая ошибка – это нарушение коммуникативных норм, при котором высказывание формально может быть грамматически правильным, но воспринимается носителями языка как неуместное или оскорбительное в конкретной коммуникативной ситуации.

Прагматическими ошибками считается неправильное употребление вежливых форм (неуместное использование «вы» или «ты»); непонимание культурных нюансов (неправильная интерпретация намеков, иронии, сарказма); неверная организация диалога (неуместные реплики, неумение поддерживать разговор); непонимание цели высказывания (ошибочная интерпретация намерений говорящего).

Важность классификации ошибок для преподавателя состоит в планировании уроков, выборе упражнений, а для учащегося – в помощи осознать свои слабые стороны, сосредоточиться на конкретных проблемах, более эффективно работать над исправлением ошибок.

Преподаватели должны уделять больше внимания исправлению коммуникативно значимых ошибок, так как они являются барьером для успешной коммуникации. Контекст играет главную роль. Ошибка, незначимая в одном контексте, может стать критически важной в другом. Для начинающих многие ошибки могут быть коммуникативно значимыми, в то время как для продвинутых учащихся некоторые из них могут стать незначительными.

В целом, понимание разницы между коммуникативно значимыми и незначимыми ошибками помогает сделать процесс обучения русскому языку как иностранному более целенаправленным и эффективным, фокусируясь на развитии реальной способности к общению.

Не вызывает сомнений, что всесторонне оценить коммуникативную компетентность – задача не из легких. Более эффективным представляется поэлементный анализ. В его рамках применяются специальные оценочные шкалы, характеризующих различные аспекты речи и степень их выраженности. Наряду с этим, учитываются качественные характеристики, такие как тематическая направленность, содержательность, значимость коммуникации, целеполагание, обусловленность контекстом и ситуацией, адресность, зависимость от контекста, логическая и грамматическая согласованность, структурированность фраз, а также интонационная оформленность.

Таким образом, развитие системы оценки знаний по русскому языку для иностранцев приводит к необходимости более точной систематизации ошибок. Важно различать, насколько различные ошибки затрудняют общение и какое значение они имеют в речевом акте. Это, в свою очередь, влияет на подходы к обучению русскому языку как иностранному, где учитывается результативность коммуникации.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М. Балыхина. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

Туксаитова Райхан Омерзаковна

д-р филол. наук, профессор

Омарова Гульнар Турсуновна

магистр, старший преподаватель

Кукунова Гульжихан Ануарбековна

канд. филол. наук, старший преподаватель

НАО «Казахский агротехнический исследовательский

университет им. С. Сейфуллина»

г. Астана, Республика Казахстан

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: социальные сети оказывают масштабное влияние на современный русский язык, формируя новые лексические единицы, изменения в грамматике и стилистике, а также создавая новые нормы цифрового общения. В статье рассматриваются ключевые направления трансформации языка, положительные и отрицательные последствия этого процесса, а также предлагаются пути сохранения культуры речи в условиях цифровизации. Особое внимание уделено роли молодёжной аудитории, механизмам появления интернет-сленга и динамике языковых изменений.

Ключевые слова: русский язык, социальные сети, интернет-коммуникация, цифровизация, интернет-сленг, англицизмы, языковая норма.

Объективные и субъективные факторы современности делают невозможным полноценное существование человечества без бурного распространения Интернета и социальных сетей. Instagram (принадлежит признанной в России экстремистской Meta), TikTok, Telegram, X (Твитер), ВКонтакте – и многие другие технологии стали основными коммуникационными и информационными аренами.

Язык – это система, постоянно меняющаяся и реагирующая на изменения в обществе. Русский язык, как и всегда, пересекаясь с разными аспектами и ветвями нашей жизни, в т. ч. с многочисленными технологиями, также претерпевает изменения [1].

Социальные сети влияют не только на лексику, но и на грамматику, стилистику, нормы письма, на культуру общения.

В последние годы особенно заметно влияние форматирования и визуальных практик соцсетей: пользователи всё чаще используют в письменной онлайн-коммуникации специальные графические маркеры для обозначения действий или эмоциональных реакций. Такие маркеры заключаются между символами «...» и выполняют функцию ремарок: улыбается, думает, вздыхает. Они служат средством передачи невербальных элементов общения и отражают стремление приблизить письменную речь к устной. Всё чаще применяются строчные буквы для передачи спокойного или нейтрального тона, а также намеренное искажение слов для выражения эмоциональной окраски («спааасииибо», «нуууу да»). Более того, под воздействием видеоплатформ распространены структуры, имитирующие устную речь, например: «я такой захожу...», «и я такая стою...», что демонстрирует перенос разговорной интонации в письменный текст. Всё это показывает, как цифровая среда изменяет привычные языковые модели и способствует формированию новых норм коммуникации.

Рассмотрим, как именно социальные сети влияют на современный русский язык, каковы положительные и отрицательные стороны этого процесса и определим возможные пути сохранения языковой культуры в эпоху цифровизации.

Наиболее значительное влияние социальных сетей проявляется на лексическом уровне. Русский язык быстро дополняется новыми словами и выражениями, связанными с интернет-культурой. Большинство таких слов заимствованы из английского языка, поскольку англоязычные страны являются лидерами в области цифровых технологий. Например: лайк, блог, пост, контент, стрим, фейк, хэштег, хейт, фолловер, мем, сторис, челлендж, инфлюенсер. Постепенно эти слова начинают адаптироваться к нормам русского языка: появляются русские формы и новые грамматические конструкции: лайкать, репостить, зауглить, забанить, флексить, кринжануть.

Некоторые неологизмы становятся настолько привычными, что используются даже вне интернета в разговорной и журналистской речи. Соответственно на лексическом уровне социальные сети играют огромную роль в обогащении словарного запаса русского языка. Однако одновременно социальные сети усиливают процесс англизации – смешивания русского и английского языков, что вызывает беспокойство у лингвистов.

В процессе онлайн-коммуникаций пользователи стремятся быстро отвечать и мгновенно выражать эмоции. Это порождает серию новых языковых привычек:

- знаки препинания, главные буквы и границы слов полностью исчезают;
- слова претерпевают незначительные изменения (спс, ща, пж, чёт, нзч);

– акронимы и аббревиатуры становятся более распространенными (имхо, лол, брб, афк);
– эмоции заменяются эмодзи и смайлами, которые становятся независимыми языковыми единицами [2].

Письменная речь утрачивает свои функции, а речь становится более устной, что, хотя и улучшает коммуникацию, но повышает безграмотность.

Это особенно заметно у молодежи, которая часто переносит интернет-стиль переписки на другие письменные задачи, включая академическое и офисное письмо.

Социальные сети принесли нам новую субкультуру общения, которая определяется юмором, иронией и символикой. Эта новая речь насыщена такими словами, как кринж, рофл, флекс, вайб, фан и бомба. Они становятся языковыми маркерами поколений, указывая на социальное и культурное положение человека в современной цифровой сфере. Новый интернет-сленг динамичен, некоторые фразы быстро устаревают, в то время как другие закрепляются и укрепляются. Способность новых поколений к мышлению отражает стремительный ритм жизни в современном мире. Эта способность является свидетельством адаптации русского языка к современности [3].

Норма литературного языка постепенно размывается. Поколение, выросшее на языке соцсетей, адаптирует интернет-лексикон к повседневному общению. Это вызывает дискуссии о допустимости некоторых форм, ведь язык социальных сетей часто противоречит школьным правилам.

Влияние, которое социальные сети оказывают на язык, нельзя оценить однозначно – у него есть как положительные, так и отрицательные аспекты.

Положительные аспекты.

1. Обогащение словарного запаса и появление новых форм выражения мыслей.
2. Развитие различных форм языковой игры и «юмора» и «мемной» креативности.
3. Отсутствие барьеров для общения между людьми разных регионов и разных стран.
4. Увеличение интереса к языку как средству самовыражения.
5. Формирование новых форм коллективной идентичности, что способствует укреплению горизонтальных социальных связей.

Отрицательные аспекты.

1. Ухудшение грамотности и нарушение норм литературного языка.
2. Превалирование «англицизмов» и искажение русской морфологии.
3. Потеря чувства синтаксической стилистической уместности, т.е. смешение разговорного и официального стилей.
4. Тенденция к поверхностному эмоциональному общению в отличие от выражения обоснованного диалога [4].
5. Снижение навыков длительного внимания и глубокого анализа текста вследствие клипового восприятия информации.

Таким образом, влияние, которое оказывают социальные сети, является двусторонним: они как развивают, так и упрощают язык.

Несмотря на опасения, большинство лингвистов отмечает, что русский язык, возможность саморазвития в любом направлении выживания, должен иметь одинаковое, не притесненное эволюцией, время [5]. Не следует пытаться защитить языковую культуру от угрозы. Её следует воспринимать как необходимую эволюцию культуры языка. Социальные сети, как новое орудие технологии, требуют подготовки. Главное – сохранять равновесие между угрозами, открывающими новейшую возможность для культурной речи, и самовыражением. Важную роль и население отводят именно пользователям, от медиа образования и культуры [6].

Лексика современных социальных сетей образует особый пласт речи, который активно используется молодёжью в повседневном общении. В ней преобладают англицизмы и производные от них глаголы: лайкать, репостнуть, загуглить, бустить, апнуть, забанить, а также сленговые выражения, пришедшие из мемов и видеоплатформ: кринж, рофл, кринжануть, флексить, вайб, жиза, кек, угар, имба, дефолтный, пушечка. Большое распространение имеют сокращения: лол, омг, крч, пж, нзч, ща, позволяющие общаться быстрее. В речи активно используются эмоционально окрашенные выражения: «я в шоке», «это база», «я в шоке», «ловлю смешинку», «минус настроение», «слово в слово», а также слова из игровой среды: тилт, фейлить, камбэк, мета, лут. Этот словарь формируется под влиянием цифровой коммуникации, отличается высокой динамичностью и служит средством самовыражения, создания групповой идентичности и упрощения общения в онлайн-среде.

Следует подчеркнуть, что интернет-лексика не только упрощает коммуникацию, но и формирует новые механизмы языкового творчества: пользователи активно создают окказионализмы, экспериментируют со словотворчеством, комбинируют визуальные и вербальные средства выражения, что ведёт к расширению функциональных возможностей языка.

Таким образом, влияние социальных сетей на русский язык и культуру языка является неизбежным. Наблюдаются процессы, которые упрощают устную и письменную речь. В силу сложившихся обстоятельств следует не противопоставлять традиционный и сетевой русский язык, а понимать, что они существуют параллельно и взаимно обогащают друг друга.

Главная задача современного человека – сохранять уважение к языку, использовать его осознанно и бережно, чтобы цифровая эпоха стала не угрозой, а стимулом для дальнейшего развития русской речи.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык: развитие и современность / В.В. Виноградов. – М., 2021. – 320 с.
2. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: культура речи в современном обществе / В.Г. Костомаров. – СПб., 2019. – 280 с.
3. Крючкова И.В. Интернет-коммуникация и ее влияние на язык / И.В. Крючкова. – М., 2020. – 256 с.
4. Земская Е.А. Языковые процессы конца XX – начала XXI века / Е.А. Земская. – М., 2018. – 300 с.
5. Почепцов Г.Г. Коммуникации и социальные сети: новые формы языка / Г.Г. Почепцов. – Киев, 2020. – 290 с.
6. Федеральный портал «Грамота.ру». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gramota.ru/> (дата обращения: 11.12.2025).

Ян Цзюньи
студент

Научный руководитель
Хуан Шанлун
соискатель, ассистент

Научный руководитель
Абуева Нурбану Адильбековна
д-р полит. наук, профессор,
визит-профессор Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю
г. Шаосин, Китайская Народная Республика

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА (ОБЗОР И ПЕРСПЕКТИВЫ XXI ВЕКА)

Аннотация: автор статьи отмечает, что в XXI веке на фоне инициативы «Пояс и путь» и углубления всестороннего стратегического партнерства между Китаем и Россией теория и практика преподавания русского языка в Китае претерпели глубокую трансформацию и развитие. Цель данной статьи – систематизировать теоретическую эволюцию и основные практические модели преподавания русского языка в Китае с начала XXI века, проанализировать текущие вызовы и на основе литературы обсудить направления будущего развития. В статье утверждается, что преподавание русского языка в Китае трансформируется от традиционной передачи языковых навыков к модели подготовки комплексных, интернационализированных талантов с акцентом на «язык + специальность» и «межкультурную компетенцию». Теория и практика тесно взаимодействуют, совместно способствуя расширению содержания дисциплины и повышению качества преподавания.

Ключевые слова: преподавание русского языка, Китай, XXI век, теория, практика, межкультурная коммуникация.

Введение: изменение миссии в контексте новой эпохи

С начала XXI века глубокие изменения в международной структуре, повышение уровня китайско-российских отношений до беспрецедентно высокого уровня и всестороннее продвижение прагматического сотрудничества во всех сферах задали новый контекст. Преподавание русского языка в Китае, как важная часть иноязычного образования, переросло цель простого овладения инструментальным языком и получило новую миссию — служение национальной стратегии, содействие гуманитарным обменам и подготовку высококвалифицированных комплексных талантов (Лю Лиминь, 2019).

I. Теоретическая эволюция преподавания русского языка в Китае в XXI веке

Теоретическая основа обеспечивает руководство и рамки для рефлексии педагогической практики. Теория преподавания русского языка в Китае в XXI веке характеризуется плюрализмом и междисциплинарной интеграцией.

1.1. От структурализма к углублению теории коммуникативной компетенции и межкультурной коммуникации. В последние годы теоретический фокус сместился дальше – от «коммуникативной компетенции» к «межкультурной коммуникативной компетенции». Ученые обращают внимание не только на правильность языковой формы, но и на когнитивные, аффективные и поведенческие навыки, необходимые учащимся в реальном или смоделированном китайско-российском межкультурном контексте, включая культурную чувствительность, адаптивность и способность к посредничеству (Сунь Юйхуа, 2018). Сейчас активно распространяется и внедряется теория межкультурной коммуникации и социокультурная. Развитие межкультурного сознания учащихся через сопоставление китайской и российской культур.

1.2. Теоретическое построение модели подготовки комплексных талантов по схеме «язык + специальность». Новые теоретические модели, соответствующие китайским реалиям, сочетают русский язык с такими областями, как экономика и торговля, право, энергетика, наука и техника, регионоведение и страноведение, интеграцию учебных программ, реструктуризацию знаний и системы оценки (Ду Гуйчжи, 2021).

1.3. Теоретические исследования глубокой интеграции информационных технологий и преподавания. Дискуссии сосредоточены на том, как использовать большие данные, искусственный интеллект, виртуальную реальность (VR) и другие технологии для создания языковой среды, реализации индивидуальных траекторий обучения, а также на рефлексии гуманистической заботы и переосмыслении роли преподавателя в применении технологий (Ван Ган, 2020).

II. Основные практические модели преподавания русского языка в Китае в XXI веке.

2.1. Обновление системы учебных программ и содержания обучения. Факультеты русского языка в вузах повсеместно пересмотрели учебные планы, добавив такие курсы, как страноведение России, межкультурная коммуникация, русский язык для профессиональных целей и т.д. Разработка учебников идет в ногу со временем, включающих новый контент и отражающих новые области китайско-российского сотрудничества. Включают аутентичные практические материалы: новости российских СМИ, аудиовизуальные произведения и т.д.

2.2. Модернизация методов и средств обучения. Широко применяются метод проектов, проектно-ориентированное обучение. Информационные цифровые технологии глубоко интегрированы во весь учебный процесс, онлайн-платформы, корпусы, мобильные приложения стали важными инструментами вспомогательного обучения.

2.3. Усиление системы практико-ориентированного обучения. В полной мере реализована концепция «единства знания и действия». Благодаря альянсам китайских и российских университетов, программам межвузовского сотрудничества, у студентов значительно увеличились возможности для учебы в России, участия в летних школах и международных конкурсах. Внутри страны активно открываются каналы для стажировок в российских компаниях и организациях, сотрудничающих с Россией, позволяя студентам оттачивать языковые и профессиональные навыки в реальных рабочих ситуациях (Ши Тецян, 2017).

2.4. Диверсификация систем тестирования и оценки. Методы оценки модернизируются. Учитывается работа в классе, проектные отчеты и т.д., позволяющие полнее оценивать прогресс учащихся. Общациональные экзамены по русскому языку для студентов-филологов 4-го и 8-го уровней (ТРЯ4/ТРЯ8) постоянно оптимизируют типы заданий, уделяя больше внимания проверке комплексных навыков использования языка. Одновременно внедряются разнообразные методы оценки, такие как работа в классе, проектные отчеты, портфолио, позволяющие более полно оценивать прогресс учащихся.

Таким образом, с начала XXI века преподавание русского языка в Китае в диалектическом взаимодействии теории и практики совершило стратегический переход от обучения простым языковым навыкам к подготовке разнообразных, высококвалифицированных кадров. Теоретическая эволюция неотрывно следует передовым мировым тенденциям в языковом образовании и глубоко укоренена в реалиях развития китайско-российских отношений и потребностей национальной стратегии. Практика инноваций отвечает на вызовы современного времени, стремясь повысить эффективность преподавания и конкурентоспособность выпускников. Преподавание русского языка в Китае выполняет возложенную на него эпохой ответственность и вносит незаменимый вклад в углубление китайско-российской дружбы и содействие построению сообщества единой судьбы человечества посредством языка и талантов.

Список литературы

1. Лю Линьинь. Стратегические размышления о развитии русского языка и образования в Китае в новую эпоху / Л. Лю // Преподавание русского языка в Китае. – 2019. – Т. 38. №4. – С. 1–6.
2. Сунь Юйхуа. Исследование реформы преподавания русского языка в контексте межкультурной коммуникации / Ю. Сунь. – Пекин: Исследования и преподавание иностранных языков, 2018.
3. Ду Гуйчжи. Исследование модели подготовки комплексных талантов по русскому языку по схеме «язык + специальность» / Г. Ду // Иностранные языки. – 2021. – №2. – С. 67–71.
4. Ван Ган. Исследование построения модели смешанного обучения русскому языку в эпоху образовательной информатизации 2.0 / Г. Ван // Китайское дистанционное образование. – 2020. – №8. – С. 112–118.
5. Ши Тецян. Несколько мыслей о реформе системы практико-ориентированного обучения на факультетах русского языка / Т. Ши // Преподавание русского языка в Китае. – 2017. – Т. 36. №1. – С. 23–27.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ РЕШЕНИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА, ДОСТУПНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ващенко Константин Викторович

канд. пед. наук, доцент

Блинов Андрей Викторович

старший преподаватель

Караван Александр Васильевич

канд. пед. наук, профессор, старший преподаватель

Военный институт (инженерно-технический)

ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического

обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва»

г. Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ КРОСС-МОДАЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОК НА ИНТЕГРАЛЬНУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

Аннотация: в статье исследована эффективность применения кросс-модальных тренировок в подготовке курсантов специального назначения. В ходе 12-недельного педагогического эксперимента установлено статистически значимое улучшение показателей интегральной подготовленности в экспериментальной группе. Разработана и апробирована программа кросс-модальных тренировок для военных вузов.

Ключевые слова: кросс-модальные тренировки, интегральная подготовленность, специальная подготовка, курсанты, физическая готовность.

Введение

Подготовка военных специалистов специального назначения требует развития универсальных физических качеств, позволяющих эффективно действовать в различных экстремальных ситуациях [2, с. 67]. Особое значение приобретает интегральная подготовленность, характеризующаяся способностью демонстрировать высокие показатели в разнообразных видах физической активности.

Традиционные методы подготовки, основанные на раздельном развитии физических качеств, часто не обеспечивают необходимого уровня интегральной подготовленности [2, с. 89]. Это обусловлено недостаточной transfer тренированности между различными двигательными навыками.

Кросс-модальные тренировки представляют собой комплексную систему, направленную на одновременное развитие всех физических качеств через разнообразные функциональные движения [1, с. 123]. Однако их эффективность в условиях военного вуза требует дополнительного изучения и адаптации к специфике подготовки.

Цель исследования – оценить влияние кросс-модальных тренировок на уровень интегральной подготовленности курсантов специального назначения.

Задачи исследования:

- разработать программу кросс-модальных тренировок для курсантов;
- экспериментально проверить эффективность предложенной методики;
- оценить динамику показателей интегральной подготовленности;
- разработать практические рекомендации.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось в 2023 году на базе военного вуза. В эксперименте участвовали 30 курсантов 3–4 курсов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Продолжительность эксперимента составила 12 недель.

Диагностический комплекс включал:

- тест «Полоса препятствий» (время прохождения);
- бег на 3 км (время);
- плавание на 100 м в обмундировании (время);
- комплексное силовое упражнение (количество повторений);
- тест на координацию (баллы).

Программа кросс-модальных тренировок:

Блок 1. Функциональная сила:

- становая тяга;
- толчок штанги;
- работа с санями;

- перенос грузов.

Блок 2. Гимнастические упражнения:

- выход силой на перекладине;
- стойка на руках;
- кольца;
- работа с собственным весом.

Блок 3. Кардионагрузки:

- интервальный бег;
- гребной тренажер;
- скакалка;
- бурпи.

Блок 4. Специальные навыки:

- работа в экипировке;
- преодоление препятствий;
- командные задания.

Тренировки проводились 4 раза в неделю по 90 минут. Каждое занятие включало элементы из всех четырех блоков.

Результаты исследования

После 12 недель тренировок в экспериментальной группе наблюдались статистически значимые улучшения:

1. Полоса препятствий:

- КГ: улучшение на 8,2%;
- ЭГ: улучшение на 23,7%

2. Бег на 3 км:

- КГ: улучшение на 4,5%;
- ЭГ: улучшение на 15,8%

3. Плавание в обмундировании:

- КГ: улучшение на 6,1%;
- ЭГ: улучшение на 18,9%.

4. Комплексное силовое упражнение:

- КГ: улучшение на 12,3%;
- ЭГ: улучшение на 34,6%.

5. Координация:

- КГ: улучшение на 7,8%;
- ЭГ: улучшение на 28,4%.

Обсуждение результатов

Полученные данные демонстрируют преимущество кросс-модального подхода. Наибольший прирост показателей в экспериментальной группе объясняется:

- комплексным воздействием на все физические качества;
- развитием межмышечной координации;
- улучшением энергетического обмена;
- повышением адаптационных возможностей.

Выводы:

- кросс-модальные тренировки эффективно развивают интегральную подготовленность;
- наибольший прирост наблюдается в комплексных упражнениях;
- методика может быть рекомендована для подготовки курсантов.

Практические рекомендации:

- сочетать различные тренировочные условия;
- постепенно увеличивать сложность упражнений;
- обеспечивать индивидуальный подход.

Список литературы

1. Иванов А.А. Специальная физическая подготовка / А.А. Иванов. – М.: Воениздат, 2020. – 234 с.
2. Кобзев И.В. Научно-практическое обоснование применения кроссфита в системе физической подготовки личного состава силовых структур / И.В. Кобзев, Д.А. Соколов // Вестник спортивной науки. – 2019. – №4. – С. 45–50.
3. Петров В.К. Физическая подготовка: готовим не к нормативам, а к бою / В.К. Петров // Ориентир. – 2020. – №3. – С. 56–59.
4. Smith J. Cross-modal Training. NY: Springer, 2022. 289 p.

Жукевич Виктор Геннадьевич
студент

Соломко Илья Сергеевич
студент

Сергеев Александр Эдуардович
канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ОБЪЯСНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ИНФОРМАТИКЕ ПРИ ПОМОЩИ ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: во время стремительного развития искусственного интеллекта (ИИ) можно наблюдать стремительно растущую потребность в формировании у обучающихся не только практических навыков работы с нейросетевыми инструментами, но и глубоко понимания их математических основ. В статье подробно описывается методологическая роль дискретной математики как «моста» между основополагающими и крепко закрепившимися темами школьного и вузовского курса информатики (логические основы компьютера, булева алгебра, конечные автоматы) и современными концепциями ИИ. Показано, как принципы булевой логики и релейно-контактных схем естественным образом обобщаются до пороговых логических элементов (персептронов), что позволяет вводить понятие искусственного интеллекта уже на уровне основного школьного образования. Предложена сквозная дидактическая траектория, опирающаяся на дискретно-математические модели: от логических схем – к однослойному персептрону – к многослойным нейронным сетям. Продемонстрированы конкретные учебные кейсы, реализованные с использованием цифровых инструментов (логические симуляторы, Python + NumPy, Jupyter Notebook), а также результаты пилотного внедрения в рамках профильного обучения в 10–11 классах и первого курса бакалавриата. Работа подчёркивает, что дискретная математика не только сохраняет свою актуальность в эпоху ИИ, но и становится ключевым инструментом метапредметного объяснения «чёрного ящика» нейросетей – через формализацию, декомпозицию и пошаговое построение вычислительных моделей.

Ключевые слова: дискретная математика, искусственный интеллект, нейронные сети, персептрон, булева алгебра, логические схемы, цифровое образование, методика обучения информатике.

Современные образовательные стандарты по информатике (ФГОС СОО, ФГОС ВО 3++) предполагают изучение основ искусственного интеллекта, включая нейронные сети, уже на этапе среднего общего и начального высшего образования [1]. Однако введение ИИ-тем в учебный процесс сталкивается с дилеммой: с одной стороны – высокая мотивационная привлекательность «умных» технологий, с другой – риск формирования поверхностных, почти мифологических представлений («нейросеть сама думает», «ИИ – это магия») из-за отсутствия математического фундамента.

Именно дискретная математика – традиционно считавшаяся «чистой теорией» и часто воспринимаемая учениками, как оторванная от практики – предлагает эффективный и рациональный путь решения данной проблемы. Её концепции (булевы функции, логические элементы, графы вычислений, конечные автоматы) лежат в основе, как цифровой электроники, так и архитектуры современных нейросетей. В работе предлагается рассматривать дискретную математику не как отдельный модуль, а как сквозную дидактическую основу, позволяющую естественным образом выстроить преемственность от «железа» к «интеллекту».

В базовый курс информатики входит изучение логических элементов (И, ИЛИ, НЕ), построение схем и минимизация булевых функций – чаще всего в контексте архитектуры компьютера [2]. Однако эти темы можно интерпретировать иначе: каждый логический элемент – это вычислительный узел, преобразующий входные бинарные сигналы в выходной.

Рассмотрим пороговый элемент Мак-Каллока-Питтса (1943 г.) – первую математическую модель нейрона [3]. Его функционирование описывается формулой:

$$y = \begin{cases} 1, & \text{если } \sum_{i=1}^n \omega_i x_i \geq \theta \\ 0, & \text{иначе} \end{cases}$$

где $x_i \in \{0, 1\}$ – входы, ω_i – веса (целые), θ – порог.

При фиксированных весах $\omega_i = 1$ и $\theta = 1$ получаем элемент ИЛИ; при $\theta = n$ – элемент И; при $\omega_1 = 1, \omega_2 = -1, \theta = 0$ – элемент исключающее ИЛИ (XOR) (в двухслойной реализации). Таким образом,

булева функция – это частный случай нейронной активации, а логическая схема – сеть из связанных искусственных нейронов с жёстко заданными весами и порогами.

Однослойный персептрон Розенблатта (1957) – естественное расширение пороговой модели [4]:

– входы могут быть не только бинарными, но и вещественными (например, нормализованные пиксели изображения);

– веса подбираются автоматически (обучение);

– функция активации обобщается (ступенька – сигмоида/ReLU).

Здесь дискретная математика вновь востребована:

– множества и отношения – для формального описания обучающей выборки как подмножества декартова произведения $\mathbb{R}^n \times \{0, 1\}$;

– графы – для визуализации архитектуры сети (вершины = нейроны, рёбра = связи с весами);

– алгоритмы – правило дельта-обучения – это итеративный дискретный процесс обновления весов:

$$\omega_i^{(t+1)} = \omega_i^t + \eta(\gamma_{\text{цель}} - \gamma_{\text{тек}})x_i$$

Переход к глубоким сетям – не скачок, а логическое продолжение идеи композиции функций, изучаемой в дискретной математике (суперпозиция булевых функций) и информатике (процедурное программирование) [5].

Скрытые слои можно интерпретировать как промежуточные признаки, формируемые из исходных входов. Например, в задаче распознавания цифр:

– 1-й слой выделяет рёбра и углы (логические комбинации пикселей – аналог логических блоков в схеме);

– 2-й слой – части цифр («петля», «палочка»);

– выходной слой – итоговая классификация.

Граф вычислений нейросети – это направленный ациклический граф (DAG), изучаемый в теории графов. Обратное распространение ошибки – применение цепного правила дифференцирования, реализованное как обход DAG в обратном порядке [6].

В 2024/25 учебном году методика апробировалась в двух школах г. Москвы (профильные 10–11 классы, $n = 68$) и на первом курсе бакалавриата по направлению «Прикладная математика и информатика» ($n = 42$) с опорой на современные подходы к формированию ИИ-грамотности [7; 8].

Результаты (по итогам опроса и тестирования):

– 84% учащихся смогли корректно объяснить, почему однослойная сеть не решает XOR (против 31% в контрольной группе, изучавшей ИИ только через API);

– 76% продемонстрировали понимание весов как «степени влияния признака» (в терминах логических схем – «силы контакта»);

– уровень тревожности при изучении ИИ снизился на 40% (шкала Likert), что подтверждает гипотезу: формализация снижает когнитивную нагрузку.

Интересно, что аналогичные эффекты от использования дискретно-математического подхода в обучении ИИ зафиксированы и в международных исследованиях [8].

Дискретная математика в эпоху ИИ перестаёт быть «вспомогательной дисциплиной» и становится ключевым методическим ресурсом для создания научно обоснованной, преемственной и мотивирующей образовательной траектории по информатике. Через неё логические схемы перестают быть архаикой, а нейросети – недоступной «магией». Предложенный подход:

– соответствует принципам проблемного обучения и опережающей формализации;

– реализует межуровневую преемственность (школа → вуз);

– формирует цифровую грамотность не как набор умений, а как систему понятий.

Перспективы дальнейших исследований:

– разработка методик включения дискретно-математических моделей в курсы ИИ для основной школы (5–9 классы);

– создание открытой платформы с интерактивными «логико-нейронными» тренажёрами, интегрированной в отечественные LMS (ЯКласс, Сферум);

– изучение влияния такого подхода на формирование алгоритмического и критического мышления.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 03.12.2025).
2. Семакин И.Г. Информатика. 10–11 классы. Базовый и углублённый уровни / И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер. – М.: Бином, 2023. – 304 с.
3. McCulloch W.S., Pitts W. A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity // Bulletin of Mathematical Biophysics. 1943. Vol. 5. Pp. 115–133.
4. Розенблатт Ф. Принципы нейродинамики. Персептроны и основы теории механизмов восприятия мозгом / Ф. Розенблатт. – М.: Мир, 1965. – 480 с.
5. Кнут Д.Э. Искусство программирования / Д.Э. Кнут. – Т. 4А. Комбинаторные алгоритмы. – М.: Вильямс, 2018. – 960 с.
6. Nielsen M.A. Neural Networks and Deep Learning. Determination Press, 2015. 302 p. [Electronic resource]. – Access mode: <http://neuralnetworksanddeeplearning.com> (date of request: 09.12.2025).

7. Методика обучения информатике в условиях цифровой трансформации образования / С.В. Бахвалов, М.П. Лапчик [и др.] // Информатика и образование. – 2023. – №7. – С. 12–19.

8. Ровдо М.А. Формирование ИИ-грамотности у школьников средствами учебного предмета «География» / М.А. Ровдо // Педагогическая мастерская «MASTER GEO – 2024». – 2024. – ISSN 978-985-881-695-7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/330600> (дата обращения: 09.12.2025). EDN CEOXBU

Иглинская Инна Геннадьевна

магистр, преподаватель

Петракова Анастасия Владимировна

бакалавр, преподаватель

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский
государственный национальный исследовательский университет»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ИИ-АССИСТЕНТЫ В РОЛИ ТЬЮТОРА: ЭТИЧНЫЕ ГРАНИЦЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема интеграции искусственного интеллекта (ИИ), в частности, крупных языковых моделей (LLM), в образовательный процесс подготовки специалистов по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование». Цель исследования – анализ потенциала ИИ-ассистентов в качестве персонализированных тьюторов для формирования навыков программирования и выявление связанных с этим этических рисков и педагогических ограничений. На основе анализа современной литературы и практического опыта автора определены ключевые дилеммы: достоверность генерируемого кода и объяснений, риск формирования интеллектуальной зависимости, вопросы академической честности и цифрового неравенства. Статья предлагает модель сбалансированного использования ИИ-ассистентов, основанную на принципах педагогического сопровождения, развития критического мышления и формирования цифровой гигиены у студентов. Делается вывод, что ИИ является мощным инструментом повышения доступности и эффективности образования, но его применение требует четких методических и этических рамок, где ведущая роль остается за педагогом.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, персонализация обучения, программирование, этика ИИ, тьюторство, крупные языковые модели, LLM, ChatGPT, академическая честность, педагогический дизайн, профессиональное образование.

Цифровая трансформация образования ставит перед системой СПО задачу не только давать актуальные знания, но и формировать у будущих IT-специалистов компетенции работы с новейшими инструментами. Появление общедоступных мощных ИИ-ассистентов на базе нейросетей (ChatGPT, Gemini, Copilot и др.) открывает революционные возможности для персонализации обучения программированию. Студент теперь может получить мгновенную, детализированную обратную связь, объяснение сложной концепции или помощь в отладке кода 24/7. Это напрямую соотносится с целью конференции: такие ассистенты – *нестандартное решение*, резко повышающее **доступность** (персональный помощник всегда под рукой) и **эффективность** (сокращение времени на преодоление базовых затруднений). Однако вопрос **качества** образования и связанные с ним этические границы требуют глубокого педагогического осмысления [6, с. 156].

Потенциал ИИ-тьюторов в обучении программированию. В контексте специальности 09.02.07 ИИ-ассистенты могут выполнять несколько тьюторских функций:

- 1) **персонализированный код-ревьюер.** Анализ студенческого кода, указание на стилистические ошибки (PEP 8, code conventions), предложение оптимизаций;
- 2) **интерактивный объяснитель.** Генерация примеров кода, аналогий и пошаговых объяснений алгоритмов (от циклов до паттернов проектирования) на языке, адаптированном под запрос студента;
- 3) **генератор учебных задач.** Создание вариативных практических заданий по заданной теме и уровню сложности;
- 4) **отладчик с объяснениями.** Помощь в интерпретации сообщений об ошибках (stack trace) и предложение возможных путей решения проблемы.

Исследования показывают, что такое точечное вмешательство ИИ позволяет преподавателю высвободить время для работы с более сложными, концептуальными задачами и проектным обучением [1, с. 52].

Этические границы и педагогические риски. Несмотря на потенциал, бесконтрольное использование ИИ создает серьезные риски для образовательного результата:

1) *иллюзия компетентности и интеллектуальная зависимость*. Студент, получая готовые решения, может перестать прилагать когнитивные усилия для самостоятельного решения задач, что критически важно в программировании [1, с. 55; 7, с. 115]. Формируется навык «запроса», а не «создания»;

2) *проблема достоверности (галлюцинации ИИ)*. Нейросети могут генерировать убедительно выглядящий, но синтаксически или логически неверный код, а также давать некорректные объяснения. Без базовых знаний студент не способен это проверить [5, с. 10];

3) *эрозия академической честности*. Возможность генерации целых фрагментов или всего проекта ставит под вопрос объективность оценки [2, с. 82]. Традиционные средства проверки на уникальность бессильны;

цифровое неравенство. Доступ к наиболее мощным платным версиям ИИ (например, ChatGPT Plus) создает неравные условия для студентов, что противоречит принципу доступности [3, с. 110];

4) *деградация метакогнитивных навыков*. Снижается способность к самостоятельной постановке задачи, поиску информации в документации, отладке и рефлексии – ключевым навыкам профессионального программиста [4, с. 138].

Модель педагогического сопровождения использования ИИ. Для трансформации риска в возможность необходимо выстроить четкие методические и этические рамки. Автором предлагается следующая модель:

1) *явное включение в учебный процесс*. Не запрещать, а учить работать с ИИ профессионально. Ввести отдельные лабораторные работы по формулировке эффективных промптов для ИИ, критической проверке сгенерированного кода и его рефакторингу [7, с. 118];

2) *принцип «Сначала – сам, затем – ИИ»*. Установить правило: студент должен предявить собственные попытки решения (наброски, псевдокод, черновик) прежде чем обращаться к ассистенту [6, с. 178]. Цель ИИ – помочь преодолеть тупик, а не пройти путь за студента;

3) *развитие критической цифровой грамотности*. Обучение студентов обязательной верификации ответов ИИ по официальной документации (MDN, Python docs, Microsoft Learn) и авторитетным источникам [4, с. 145; 5, с. 12];

4) *переориентация оценки*. Сместить фокус с оценки конечного кода на оценку процесса: истории коммитов в Git, пояснительных записок, где студент описывает, какую проблему он решал и какую именно помощь от ИИ запрашивал и как использовал [2, с. 87];

5) *формирование этического кодекса*. Совместная со студентами разработка правил академического использования ИИ в учебных заданиях, с четким разграничением допустимой и недопустимой помощи [3, с. 115].

Заключение

ИИ-ассистенты перестали быть технологией будущего; они – реальность современного IT-образования. Их роль как тьюторов в обучении программированию неоспорима с точки зрения обеспечения доступности и оперативности поддержки. Однако качество образования, понимаемое как формирование глубоких, устойчивых компетенций и профессионального мышления, может быть достигнуто только при условии педагогически обоснованного и этически регламентированного применения этих инструментов. Задача преподавателя специальности 09.02.07 – не конкурировать с ИИ в скорости генерации кода, а стать архитектором образовательной среды, где нейросеть выступает одним из ресурсов для достижения главной цели: воспитания самостоятельного, критически мыслящего и этического специалиста, способного не только использовать готовые инструменты, но и создавать новые [1, с. 59; 6, с. 195].

Список литературы

1. Водолатская А.С. Искусственный интеллект как тьютор: педагогические возможности и риски персонализации обучения в высшей школе / А.С. Водолатская, И.В. Абабкова // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. №5. – С. 44–61.
2. Друкер Я.С. Генеративный искусственный интеллект в образовании: вызовы для академической честности и новые формы оценки / Я.С. Друкер // Педагогика и просвещение. – 2024. – №1. – С. 78–92.
3. Карпов А.О. Этические дилеммы цифровизации и искусственного интеллекта в образовательной среде / А.О. Карпов // Философия образования. – 2022. – Т. 22. №3. – С. 102–118.
4. Патаракин Е.Д. Сетевые сообщества и обучение: кооперация с искусственным интеллектом / Е.Д. Патаракин. – М.: Национальное образование, 2023. – 208 с.
5. Роберт И.В. Дидактические аспекты использования технологий искусственного интеллекта в современном образовании / И.В. Роберт, М.С. Цветкова // Информатика и образование. – 2023. – №5. – С. 4–15.
6. Цифровая трансформация образования: вызовы искусственного интеллекта: коллективная монография / И.Д. Фрумин, К.А. Баранников, Е.И. Казакова [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2024. – 342 с.
7. Шмелева Е.Д. Формирование навыков программирования в эпоху генеративного ИИ: от репродукции к ко-творчеству / Е.Д. Шмелева // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2024. – Т. 20. №1. – С. 112–124.

Кулешова Полина Николаевна
студентка

Институт педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-152744

ТИПОЛОГИЯ ЗАДАЧ ПОВЫШЕННОЙ СЛОЖНОСТИ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлена типология задач повышенной сложности, применяемых в преподавании математики для младших школьников. Описаны основные виды таких задач, их характеристика и роль в развитии логического мышления, креативности и самостоятельности учащихся. Работа способствует более осознанному использованию сложных заданий в образовательном процессе.

Ключевые слова: типология задач, повышенная сложность, математика, младшие школьники, начальное образование, логическое мышление, образовательный процесс.

Введение

В современном начальном образовании математика традиционно рассматривается как дисциплина, формирующая базовые навыки счета, измерения и решения простых задач. Однако стандартный учебный материал часто не выходит за рамки рутинных упражнений, что приводит к проблеме недостаточного развития высших когнитивных способностей у младших школьников (6–10 лет). Ребенок, сталкиваясь преимущественно с механическими заданиями, рискует утратить интерес к предмету, а его логическое мышление, креативность и самостоятельность остаются недоразвитыми. Это особенно актуально в условиях компетентностно-ориентированного образования, где акцент смещается на формирование метапредметных навыков, необходимых для успешной адаптации в жизни и дальнейшего обучения.

Данная проблема осознана педагогами и психологами на протяжении десятилетий. Так, Лев Выготский в своих работах по психологии развития подчеркивал важность зон ближайшего развития, где сложные задачи стимулируют ребенка к самостоятельному преодолению трудностей, способствуя гармоничному когнитивному росту. Жан Пиаже, исследуя стадии когнитивного развития, отмечал, что для младших школьников (конкретно-операциональная стадия) задачи повышенной сложности помогают перейти от эмпирического мышления к логическому, развивая способность к абстракции и классификации. В российской педагогике Василий Давыдов и его коллеги в рамках теории развивающего обучения акцентировали внимание на необходимости задач, требующих теоретического мышления, что напрямую связано с типологией сложных заданий в математике. Эти идеи находят отражение в работах современных методистов, таких как Ирина Варданян, которая в своих исследованиях по начальному математическому образованию подчеркивает роль нестандартных задач в формировании креативности и самостоятельности. Таким образом, изучение типологии задач повышенной сложности не только решает текущие образовательные вызовы, но и опирается на фундаментальные принципы психологии и педагогики, способствуя более эффективному развитию личности ребенка.

Типология задач повышенной сложности

Задачи повышенной сложности в математике для младших школьников можно систематизировать на основе критериев сложности, таких как уровень абстракции, требуемый тип мышления и степень самостоятельности. Выделяются четыре основных вида: задачи на логический анализ, задачи на креативное мышление, задачи на самостоятельное исследование и многокомпонентные задачи. Каждый вид имеет уникальные характеристики и способствует развитию ключевых компетенций.

1. Задачи на логический анализ.

Эти задачи ориентированы на последовательное рассуждение и выявление закономерностей. Например: «Найди пропущенное число в ряду: 1, 3, 5, ?, 9» или задачи на поиск ошибок в логических цепочках. Такие задачи требуют дедуктивных или индуктивных методов, часто с неполными данными, стимулируя внимание и аргументацию. Они развивают логическое мышление, что помогает детям строить обоснованные выводы.

2. Задачи на креативное мышление.

Здесь акцент на нестандартные подходы и множественность решений. Например: «Придумай разные способы разложить 10 кубиков на две стопки» или задачи с элементами моделирования. Это открытые задания, поощряющие фантазию и эксперименты, которые способствуют формированию креативности, повышению интереса к математике и гибкости мышления.

3. Задачи на самостоятельное исследование.

Эти задания побуждают к активному поиску и планированию. К ним относятся мини-проекты вроде «Исследуй, сколько шагов нужно, чтобы обойти класс разными маршрутами». Задачи на самостоятельное исследование требуют сбора данных и наблюдений без подсказок. Они развивают самостоятельность и навыки самоорганизации, способствуют укреплению уверенности.

4. Многокомпонентные задачи.

Комплексные задания, интегрирующие элементы предыдущих видов. Например: сюжетные задачи с несколькими подзадачами, как расчет покупки с вариантами. Это многоэтапные задачи, с текстами и графиками. Их роль: синтез навыков, управление процессом решения и комплексное развитие компетенций.

В обсуждении типологии задач повышенной сложности ключевыми являются взгляды исследователей. Лев Выготский подчеркивал, что такие задачи должны соответствовать зоне ближайшего развития, чтобы не перегружать ребенка, но стимулировать рост – с этим я полностью согласна, так как младшие школьники нуждаются в постепенном усложнении. Жан Пиаже отмечал необходимость задач, выходящих за пределы конкретного опыта, что подтверждается типологией, где креативные и исследовательские задания способствуют переходу к абстрактному мышлению. Василий Давыдов предлагал теоретические задачи для развития мышления, и я поддерживаю это, добавляя, что многокомпонентные задачи идеально вписываются в этот подход. Ирина Варданян в своих работах рекомендует интегрировать сложные задания в повседневные уроки, что я считаю практичным, но с оговоркой: важно учитывать индивидуальные особенности детей, чтобы избежать фрустрации.

Мы согласны с общими принципами этих авторов, но предлагаю дополнения: для эффективного внедрения типологии рекомендую дифференцированный подход – начинать с простых вариантов и постепенно увеличивать сложность, используя игровые элементы для мотивации. Также полезно сочетать задачи с технологиями, например, интерактивными приложениями для самостоятельного исследования. Это позволит адаптировать материал к разным уровням подготовки и сделать процесс более инклюзивным.

Вывод

Типология задач повышенной сложности является мощным инструментом для обогащения математического образования младших школьников, способствуя развитию логического мышления, креативности и самостоятельности. Опираясь на идеи Выготского, Пиаже, Давыдова и Варданян, а также предлагая собственные рекомендации, можно сделать образовательный процесс более осознанным и результативным. Внедрение таких задач не только повысит качество обучения, но и подготовит детей к вызовам современного мира, где ключевыми являются адаптивность и инновационное мышление. Дальнейшие исследования могли бы включить эмпирические данные о долгосрочном влиянии на академическую успеваемость и психологическое благополучие учащихся.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Все виды задач по математике: 1–4 кл.: для младшего школьного возраста / А.В. Белошистая. – М.: Эксмо, 2012. – 221 с.
2. Белошистая А.В. Тренажер по математике для 1 класса. Обучение решению задач / А.В. Белошистая. – М.: Ювента, 2012. – 62 с.
3. Белошистая А.В. Учимся решать задачи: 4 кл.: для младшего школьного возраста / А.В. Белошистая. – М.: Эксмо, 2012. – 62 с.
4. Далингер В.А. Организация учебно-исследовательской деятельности обучающихся в процессе обучения математике / В.А. Далингер // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Физика, математика, техника, технология. – 2010. – №2. – С. 24–29. EDN MSZVET
5. Зубова С.П. Математические олимпиады в современных условиях / С.П. Зубова, Л.В. Лысогорова // Самарский научный вестник. – 2013. – №3. – С. 61–64. EDN RSOIRP

Строенкова Валерия Сергеевна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЯ УПОТРЕБЛЯТЬ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: статья содержит методические рекомендации для родителей по целенаправленному формированию у детей навыка употребления предложно-падежных конструкций (далее – ППК) в бытовых условиях семейного воспитания. Описаны теоретические основания (языковое развитие, роль семьи и коммуникативной среды), возрастные этапы формирования синтаксической компетенции, принципы педагогического воздействия и конкретные практические приёмы, игры и упражнения. Даны рекомендации по адаптации мероприятий для младших дошкольников, старших дошкольников и младших школьников, а также советы для семей с двуязычным воспитанием и для детей с речевыми нарушениями. Приведены критерии наблюдения и простая шкала прогресса для домашних занятий.

Ключевые слова: предложно-падежные конструкции, развитие речи, семейное воспитание, дошкольное обучение, методические рекомендации.

Формирование правильного употребления предложно-падежных конструкций является важным этапом речевого развития ребенка. Умение правильно сочетать предлоги с соответствующими падежами обеспечивает грамматическую правильность и выразительность речи, что особенно важно для успешной коммуникативной деятельности.

Семья – первичная среда, в которой развивается речь ребенка. Родители играют ключевую роль в формировании речевых навыков, создавая благоприятные условия для практики и усвоения языковых норм. Регулярное и осознанное взаимодействие с ребенком способствует глубокому пониманию и закреплению предложно-падежных конструкций.

Необходимо знать возрастные этапы формирования предложно-падежных конструкций:

2–3 года: начальное понимание пространственных предлогов (в, на, под, за, перед, возле). Часто используются в контексте действия (положи мяч в коробку).

3–4 года: увеличение понимания предлогов, первые попытки употребления ППК в фразах; возможны опоры на неверные падежные формы.

4–6 лет: активное формирование навыка употребления ППК; ребёнок осваивает систему падежных окончаний при употреблении с предлогами.

6–8 лет: закрепление норм, работа над усложнением предложных сочетаний, использование ППК в связной и повествовательной речи.

Методические рекомендации для родителей.

1. Активное слушание и коррективировка.

Родителям важно внимательно слушать речь ребенка, мягко исправлять ошибки, повторяя правильные варианты предложно-падежных конструкций без критики.

2. Игровые упражнения.

Использовать игры с карточками, на которых изображены предметы и действия с указанием предлогов и падежей (например, «на стуле», «под столом»), что способствует закреплению правил в игровой форме.

3. Чтение и обсуждение текстов.

Совместное чтение книг с последующим обсуждением ситуаций, где используется предложно-падежная конструкция, помогает ребенку лучше усвоить контекст использования.

4. Создание речевых ситуаций.

Имитация диалогов и ситуаций, где ребенок должен употреблять предложно-падежные сочетания, например, рассказывать о местоположении предметов дома или на улице.

5. Использование наглядных пособий.

Ведение домашнего альбома с иллюстрациями и подписями, акцентирующими внимание на правильном использовании предлогов с соответствующими падежами.

6. Постепенное усложнение заданий.

Начинать с простых конструкций (например, «в доме») и переходить к более сложным (например, «на большом красном стуле в углу комнаты»).

Примеры упражнений и игровых заданий

1. «Положи-найди». Материалы: три коробки/корзинки, несколько игрушек. Ход: родитель просит «Положи медвежонка в красную коробку», затем «Где медвежонок?» – ребёнок отвечает с ППК.

2. «Кукольный дом». Материалы: домик для кукол с комнатами. Ход: «Поставь стульчик перед дверью», «Положи ложку на стол», затем обратные задания – ребёнок корректирует рассуждение.

3. «Карта прогулки». Материалы: простая схема квартала/плана комнаты. Ход: составление маршрута («Идти от лавки к дереву, затем под мостом, возле реки») – ребёнок объясняет маршрут, используя ППК.

4. «Кто где спрятался?». Материалы: фигурки, игрушечные домики и укрытия. Ход: взрослый прячет фигурки, ребёнок спрашивает и отвечает «Где...?» – формулирует ППК.

5. «Почини/Поставь/Положи». Командные игры, где ребёнок выполняет последовательность действий по указанию с использованием ППК (положи книгу на полку, поставь чашку рядом с тарелкой).

6. «Расскажи картинку». Предложить серию картинок с изменением положения предмета; ребёнок описывает изменения с использованием ППК; взрослый расширяет высказывания.

Работа с ошибками и коррекция.

– правильный приём: ненавязчивая коррективировка – модель «самокоррекции» взрослого (поддерживающее повторение), а не критика;

– применять стимульные подсказки: показать карточку с нужной формой, проговорить фразу вместе;

– регулярный анализ частых ошибок (неправильный падеж, пропуск предлога), подбор упражнений именно на эти элементы.

Для оценки эффективности работы можно вести наблюдательный чек-лист (пример): понимает простые предлоги (в, на, под, за, перед, возле); употребляет ППК в одиночных словосочетаниях; строит предложения с ППК; использует падежные окончания корректно. Простая шкала для записи: через каждые 2 недели фиксировать изменения и отмечать новые ситуации успешного употребления.

При отсутствии видимого прогресса (через 2–3 месяца) рекомендовано обратиться к логопеду или специалисту по речевому развитию.

Двуязычные семьи. Важно давать богатую языковую среду в каждом языке отдельно; при вводе целевого языка использовать те же методики, но следить за переносом грамматических норм между языками (исходя из лексико-грамматических различий).

Дети с речевыми нарушениями. Координировать домашние занятия с логопедом; задания делать более частыми и короткими; использовать усиленную визуальную и тактильную поддержку.

Индивидуальные особенности: учитывать темперамент ребёнка, его интересы (игрушки, темы) и мотивацию.

Развитие умения употреблять предположно-падежные конструкции в условиях семейного воспитания – достижимая задача при соблюдении системности, регулярности и игрового характера занятий. Родители при помощи простых методических приёмов могут создать богатую стимульную среду, способствующую усвоению ППК и укреплению общей речевой компетенции ребёнка. При отсутствии ожидаемого прогресса целесообразно привлечение специалиста-логопеда для диагностики и коррекции.

Список литературы

1. Гальперин И.Р. Обучение и развитие речи в дошкольном возрасте / И.Р. Гальперин. – М.: Просвещение, 2018.
2. Лопатин В.В. Русская грамматика: учебное пособие для родителей и педагогов / В.В. Лопатин. – СПб.: Питер, 2020.
3. Лернер Н.В. Методика развития речи у детей дошкольного возраста / Н.В. Лернер. – М.: Владос, 2019.
4. Хомская Н.И. Язык и речь ребенка / Н.И. Хомская. – М.: Наука, 2017.
5. Зимняя И.А. Психоллингвистика в практике семейного воспитания / И.А. Зимняя. – СПб.: Речь, 2021.

Толчёнова Инна Игоревна

старший преподаватель

Крутина Людмила Борисовна

старший преподаватель

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

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Аннотация: в статье рассматривается роль культурологического подхода в процессе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном отделении для иностранных граждан. Анализируются тексты, включенные в учебный комплекс «Дорога в Россию», их влияние на развитие межкультурной коммуникации и мотивацию студентов. Особое внимание уделяется использованию аутентичных материалов. Подчеркивается эффективность культурологического подхода в формировании у студентов глубокого понимания языка в его культурном контексте.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, культура, фольклор, учебные тексты, учебный комплекс «Дорога в Россию».

Изучение русского языка иностранными обучающимися предполагает не только изучение грамматики и овладение речевыми умениями, но и знакомство с историей и культурой данного языка. Фольклор, литературные и песенные тексты играют важную роль в обучении русскому языку как иностранному, помогая не только освоить язык, но и погрузиться в русскую культуру, менталитет и традиции. Эти материалы используются для развития языковых навыков, формирования социокультурной компетенции и повышения мотивации учащихся.

Рассмотрим, как используется фольклор, литературные и песенные тексты на уроках при изучении русского языка иностранными слушателями.

В учебном комплексе «Дорога в Россию» в первой книге учащиеся знакомятся с русским фольклором в небольшом объеме, что объясняется низким уровнем владения языком. Начиная с 3 урока, в колоннитуле появляется пословица «Учиться всегда пригодится», в 12 уроке – «Повторение – мать учения». При изучении элементов речевого этикета в уроке 9 приводится пословица «Век живи – век учись». Пословицы и поговорки выступают как вспомогательный иллюстративный материал, без комментария преподавателя они не будут поняты учащимися. В уроке 10 как образец речевого этикета приводится поговорка «Сколько лет, сколько зим!». Дается толкование поговорки, она рассмотрена в предтекстовых заданиях, звучит в тексте для аудирования. В послетекстовой работе учащимся предлагают ответить на вопрос, в каких случаях русские используют данное выражение. Отметим, что данная поговорка вызывает у слушателей интерес и эмоциональный отклик, они с удовольствием используют ее при общении.

Пословицы – ценный дидактический материал в преподавании русского языка как иностранного: они сочетают языковую практику с погружением в культуру, развивают мышление и обогащают речь. Принцип отбора пословиц заключается в следующем: необходимо выбирать пословицы с ясностью смысла (для начинающих – пословицы с прямым значением («В гостях хорошо, а дома лучше»)); для продвинутых – с метафорой и подтекстом («Видно птицу по полёту»), с фонетической пользой (с трудными звуками ([ш], [л], [р]) и ритмическими повторами). Результатом изучения является умение понимать и объяснять смысл пословиц, способность употреблять их в устной речи, расширение активного лексического запаса и грамматической компетенции, развитие социокультурной чуткости и межкультурного диалога, повышение мотивации за счёт образности и культурной глубины материала.

Таким образом, мы видим, что в учебнике приводятся пословицы и поговорки, но подробный их анализ авторами отсутствует в связи с недостаточным уровнем владения языком.

В первой книге «Дороги в Россию» авторами предлагаются к прочтению 2 русские народные сказки («Репка» и «Три медведя») в адаптированном виде. Выбор авторами данных сказок объясняется, во-первых, небольшим объемом, простой лексикой и грамматикой, а во-вторых, позитивными эмоциями, вызываемыми у обучающихся. Слушателям предлагается не просто текст, а текст с иллюстрациями. Учащимся нужно назвать слова, которые обозначает картинка. Таким образом, перед ними стоит задача не только прочитать текст, но и самостоятельно вспомнить слово. Сказки обогащают словарный запас, демонстрируют грамматические конструкции, улучшают произношение и интонацию при чтении/пересказе, тренируют все виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). Сказки на уроках русского языка как иностранного не только делают процесс обучения живым и эмоциональным, но и системно развивают языковые компетенции, сочетая лингвистику с погружением в культуру.

В 13 уроке в учебном тексте студенты узнают о русском поэте Е. Евтушенко, приводится фрагмент его стихотворения «Заклинание»:

Весенней ночью думай обо мне,
И летней ночью думай обо мне,
Осенней ночью думай обо мне,
И зимней ночью думай обо мне.

Авторами выбран фрагмент, который будет понятен студентам без обращения к словарю, хотя склонение прилагательных будет изучено ими только во второй части учебника, но прилагательные, обозначающие времена года, трудностей не вызывают.

Таким образом, мы видим, что в 1 книге учебника идет знакомство не столько с литературой, сколько с русским фольклором, а также знакомство с русскими поэтами.

Во второй части книги для изучающего чтения студентам предлагается текст «Что я люблю» (по «Денискиным рассказам» В. Драгунского). На предтекстовом этапе ведется презентация ключевой лексики (толкование, синонимы, примеры употребления), студентам предлагают познакомиться с новыми глаголами (стать + что делать?, смеяться – засмеяться, уставать – устать + что делать?, хвалить – похвалить кого/что?, краснеть – покраснеть). На притекстовом этапе (чтение и понимание) предполагается чтение вслух преподавателем или самостоятельное чтение с заданиями (найти ответы на вопросы, выделить ключевые эпизоды), также работа с абзацами, смысловыми блоками, анализ ключевых слов и фраз. Текст адаптирован для обучающихся, а вопросы к тексту направлены, в первую очередь, на закрепление употребления конструкции «любить + что? / любить + что делать?». Послетекстовая работа на уроке русского языка как иностранного – это ключевой этап, который переводит пассивное восприятие текста в активное владение языком: развивает говорение и письмо, закрепляет лексику и грамматику, формирует социокультурную компетенцию. На данном этапе обучающимся предлагаются репродуктивные задания (пересказ своими словами или от лица одного из персонажей, открытые ответы на вопросы), аналитические задания (сравнить двух героев, объяснить мотивы поступков), коммуникативные и дискуссионные задания (импровизированный разговор между героями, интервью с персонажем), лексико-грамматические задания (подобрать синонимы/антонимы, составить предложения с новыми словами, заполнить таблицу «слово → значение → пример из текста → свой пример», составить предложение из разрозненных слов, восстановить текст по ключевым словам).

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что работа с литературным текстом – важный этап, на котором формируется умение понимать основные идеи и детали текста, расширяется активный и пассивный словарный запас, развивается способность выражать мнение о произведении на русском языке, повышается культурная грамотность к русскоязычному контексту и развивается критическое мышление через анализ художественных образов.

Авторы учебника в качестве цитат при введении нового материала приводят строчки из песен, но часто без указания автора и названия. В 3 уроке при изучении темы «Сложное предложение. Выражение желаний» слушатели прочитают строчку из песни «Звездное лето» И. Резника и М. Доценко «Я так хочу, чтобы лето не кончилось...», а перед темой «Склонение имён существительных во множественном числе» эпиграфом служит фрагмент песни «Голубые города» поэта Л. Кукулина и композитора А. Петрова:

Города, где я бывал,
По которым тосковал,

Мне знакомы от стен и до крыш.
Снятся людям иногда
Их родные города
Кому – Москва, кому – Париж.

В приведенной цитате употреблены слова в форме множественного числа в именительном, родительном и дательном падежах. А при изучении темы «Родительный падеж. Количество (Сколько?)» учащимся встретятся существительные в родительном падеже множественном числе. Примером служит отрывок «Песни о Родине» В.И. Лебедева-Кумача и И.О. Дунаевского:

Широка страна моя родная,
Много в ней лесов, полей и рек!
Я другой такой страны не знаю,
Где так вольно дышит человек.

Использование песен на уроках русского языка как иностранного – эффективный методический инструмент, сочетающий языковое обучение и культурное погружение. Приведенные тексты предоставляют слушателям материал для наблюдения за грамматическим изменением слов в русском языке.

В 3 уроке в учебном тексте «Позвони мне...» главный герой Гриша поет строчку из песни «Потому что нельзя быть красивой такой» группы «Белый орёл» (И. Матвиенко, М. Андреев), а в 5 уроке фонетическая зарядка содержит строки из песни «Спортивный марш» («Чтобы тело и душа были молодцы...») (В. И. Лебедев-Кумач, И. О. Дунаевский).

В 4 уроке при изучении темы «Дательный падеж имен существительных с местоимениями и прилагательными» в эпиграфе приведены строчки из стихотворения «Молитва» Б. Окуджавы:

Господи, дай же ты каждому, чего у него нет:
Глупому дай голову, трусливому дай коня,
Дай же счастливому денег и не забудь про меня.

В данном фрагменте студенты наблюдают за употреблением прилагательных и местоимений в дательном падеже.

Кроме отрывков из песен и стихотворений во второй книге «Дороги в России» много упоминаний о таких писателях, как Б. Акунин, Т. Толстой, А.П. Чехов, В. Маяковский, А. Солженицын, А.С. Пушкин. Слушатели узнают о том, что первую в России книгу «Апостол» напечатал И. Фёдоров в 1563 году, памятник русскому писателю А.Н. Островскому находится перед Малым театром (введение значения творительного падежа в значении места), а русский поэт М. Цветаева писала из Праги письма своему другу Б. Пастернаку. При введении темы «Дательный падеж. Выражение состояния, чувства» цитатой служит строка стихотворения М. Ю. Лермонтова «Отчего» «Мне грустно потому... что весело тебе...».

При изучении новых слов и конструкций к тексту «История храма Христа Спасителя» для иллюстрации выражения «писать от руки» авторы учебника сообщают о московской писательнице Д. Донцовой, которая пишет от руки свои книги. В самом же учебном тексте приведена цитата А.П. Чехова о Воробьевых горах: «Кто хочет понять Россию, должен посмотреть отсюда на Москву».

В 5 уроке при обзоре значений творительного падежа упоминается рассказ А.П. Чехова «Дама с собачкой» (творительный падеж в значении определения). В итоговом тесте по базовому уровню «Лексика-грамматика» слушатели узнают о поиске А. Чеховым своего призвания, о том, где он жил и кем работал. В 3 части учебника знакомство с жизнью А.П. Чехова будет продолжено.

Для изучающего чтения слушателям предлагают текст «Анна Ахматова». Прочитав текст, студенты узнают об А. Ахматовой как интересном человеке, умеющем дружить, а также историю одного ее подарка – старинного кольца. После текста студентам предлагают ответить на вопросы к тексту, а также прочитать фрагменты ее стихотворений «Мужество», «Сказка о чёрном кольце», «Не будем пить из одного стакана...», «Широк и желт вечерний свет...».

В итоговом тесте по чтению базового уровня предлагаются тексты о новых книгах Л. Тычиной «Великая россиянка», рассказывающей о жизни Е. Дашковой; В. Швейцер «Жизнь и быт Марины Цветаевой» и Б. Васильева «Ольга, королева русов». Субтест «Говорение» знакомит читателя с биографией М. Булгакова и адаптированным рассказом «Полотенце с петухом» из цикла рассказов «Записки юного врача».

В 3 книге «Дороги в Россию» при чтении небольших сообщений слушатели знакомятся с русскими писателями и их произведениями (Т. Устинова, Б. Акунин, Ф.И. Тютчев, В.В. Набоков, М.В. Ломоносов, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский), пословицами и поговорками, которые не только иллюстрируют грамматические темы, но и служат материалом для обсуждения. При изучении темы «Глаголы, которые без -ся не употребляются» слушателям предлагают вспомнить поговорку «Сколько лет, сколько зим!», а также дать собственное толкование пословицам «Никогда не ошибается тот, кто ничего не делает», «Любишь кататься, люби и саночки возить», «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается». В теме «Употребление степеней сравнения прилагательных и наречий» в качестве иллюстративного материала приведены пословицы («Старый друг лучше новых двух», «В гостях хорошо, а дома лучше», «Ум хорошо, а два лучше», «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»,

«Тише едешь – дальше будешь», «Рыба ищет, где глубже, а человек – где лучше») и загадки, в тексте которых употреблены сравнительные степени прилагательных («Что слаще мёда, глубже колодца, дороже золота?», «Что на свете всего быстрее?»).

Третью книгу учебного комплекса «Дороги в Россию» можно назвать посвящением А.П. Чехову. Биографии писателя уделено несколько больших учебных текстов, обязательно сопровождаемых предтекстовыми заданиями и вопросами к тексту. Например, слушатели узнают об истории постановки пьесы «Чайка» А. Чехова, детских годах писателя, его учебе, работе врачом и становлении писателем, общественной деятельности, женитьбе и смерти. В учебнике приводится адаптированный рассказ «Открытие».

Кроме А.П. Чехова слушатели подробнее познакомятся с В.А. Гиляровским и В.М. Шукшиным, узнают интересные факты о жизни баснописца Эзопа, об истории создания песни «Татьянин день», прочитают тексты по рассказу В.М. Шукшина «Экзамен», «Случай из жизни» (по рассказу И. Ильфа и Е. Петрова «Бронированное место»), «Как попасть в театр без билета» (по рассказу В. Ардова «Десять способов безбилетного проникновения в зрительный зал»). Наблюдается, что тексты, предлагаемые к прочтению, носят юмористический характер, это вызывает у обучающихся положительные эмоции и интерес, способствует повышению мотивации при изучении русского языка.

Последняя, четвертая книга, учебного комплекса по своей структуре схожа с другими частями. Эпиграфами уроков служат строки из песен («Гляжу в озёра синие» И. Шаферан, Л. Афанасьев; «Комсомольская площадь» Е. Долматовский, Э. Ханок) и высказывания знаменитых людей (высказывания Б. Брехта об искусстве, Ф.М. Достоевского о красоте, Д.М. Лихачева о культуре), многие темы и тексты внутри уроков также содержат эпиграфы («Байкал» И. Северянина перед текстом об озере, «Песня о друге» В. Высоцкого при изучении условных отношений, «Белеет парус одинокий» М.Ю. Лермонтова перед текстом «Интервью с Ф. Конюховым», «Что тебе подарить, человек мой дорогой» С. Алиханова и Р. Майорова – название текста о подарках).

В четвертой книге студенты познакомятся с фактами из жизни писателей и адаптированными произведениями «Каменный цветок» П.П. Бажова, «С женой поссорился», «Глупый француз» А.П. Чехова, а также с легендой об Ангаре, Енисее и Байкале, «Голос и глаз» по рассказу А. Грина, «Пари» по рассказу А. Грина «Вокруг света», песней Ю. Шевчука «В последнюю осень», русской народной сказкой «Месяц, Солнце и Ветер», биографиями и стихами поэтов Ю. Друниной («Я только раз видала рукопашный»), Б. Окуджавы («Здесь птицы не поют...») после текста о Дне Победы.

В этой части комплекса студентам предлагают для чтения и анализа много пословиц на различные темы: ум, планирование работы («Один ум хорошо, а два – лучше», «Мудрый ничего не делает не подумав», «Потеряв голову, все потеряешь», «Ложась спать, думай, как встать»); работа, деятельность человека («Первый блин всегда комом», «Под лежачий камень вода не течет», «Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Дело мастера боится», «Глаза боятся, а руки делают», «Кончил дело – гуляй смело», «Под лежачий камень вода не течет», «Долог день до вечера, если делать нечего», «Рукам работа – душе праздник», «Труд человека кормит, а лень портит», «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня»); дружба и взаимовыручка («Один за всех, все за одного», «Один в поле не воин», «Старый друг лучше новых двух»); ответственность за свои слова и поступки («Обещанного три года ждут», «Семеро одного не ждут», «Сказав А, говори и Б»), а также поговорки («не жизнь, а масленица», «не по карману», «в каждой шутке есть доля правды»). После прочтения текста об окулисте и враче, ученом Эрнсте Мулдашеве слушатели работают с пословицами, в которых упоминаются глаза: «Глаза – это зеркало души», «Глаза боятся, а руки делают», «Не верь чужим речам, а верь своим глазам», «У страха глаза велики».

По мере освоения учащимися русского языка увеличивается количество текстов для чтения, сами тексты становятся объемнее. Толкование пословиц требует от учащихся хорошего владения русским языком для анализа и объяснения смысла. Адаптированные тексты сопровождаются грамматическими заданиями и вопросами, учащимся предлагают их пересказать. Слушатели знакомятся как с классиками русской литературы, так и с современными авторами, что создает преемственность в восприятии литературного процесса.

Таким образом, мы видим, что грамматические правила, изученные студентами, находят свое выражение в речи, а обучающиеся не только закрепляют изученный материал, но и знакомятся с культурой России.

Список литературы

1. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень): электронный аналог печатного издания / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – 5-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 344 с.
2. Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 4-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.
3. Антонова В.Е., Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – В 2 т. Т. I. – СПб.: Златоуст, 2006. – 200 с.
4. Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – В 2 т. Т. II. – СПб.: Златоуст, 2006. – 184 с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Васильева Елена Моисеевна

учитель

МБОУ «Перво-Чурашевская СОШ»

с. Первое Чурашево, Чувашская Республика

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ К ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ТРАЕКТОРИИ

Аннотация: в статье рассматривается эволюция и систематизация методического инструментария, направленного на непрерывное профессиональное развитие педагога. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией образования и переходом к парадигме персонализации обучения. На основе анализа современных подходов, включая научно-методическое сопровождение и международный опыт, представлена комплексная классификация инструментов поддержки педагога. Она интегрирует диагностико-аналитический блок, образовательный контент, инструменты сетевой кооперации и проектной деятельности с акцентом на цифровые технологии (ИИ, VR, цифровые платформы). Делается вывод о необходимости формирования гибкой методической экосистемы, основанной на диагностике профессиональных дефицитов и построении индивидуальных образовательных маршрутов, что в конечном итоге способствует росту качества образовательных результатов.

Ключевые слова: методический инструментарий, профессиональное развитие педагога, научно-методическое сопровождение, цифровая грамотность, индивидуальный образовательный маршрут, наставничество, коучинг, искусственный интеллект в образовании.

Введение

Динамичные изменения в социально-экономической сфере, цифровая трансформация, новые образовательные стандарты и вызовы времени предъявляют принципиально иные требования к профессиональной компетентности педагога. Традиционная система повышения квалификации перестает отвечать запросам на оперативность и адресность. Современный педагог нуждается в постоянной, гибкой и доступной методической поддержке, превращающей его из пассивного слушателя в активного субъекта собственного профессионального роста [4]. В этой связи систематизация и модернизация методического инструментария становятся ключевой задачей для научно-педагогического сообщества.

1. Теоретические основания и современный контекст.

В основе современного подхода лежат принципы персонализации и научно-методического сопровождения. Персонализация смещает фокус с усвоения знаний на развитие личностного потенциала, предоставляя субъекту возможность выбора и построения собственной траектории [6]. В контексте развития педагога это реализуется через индивидуальные образовательные программы и маршруты, разрабатываемые на основе выявленных профессиональных дефицитов [4]. Параллельно происходит технологическая революция. Искусственный интеллект (ИИ) перестал быть футуристической концепцией и стал рабочим инструментом, способным персонализировать обучение, генерировать контент и снижать рутинную нагрузку учителя [3; 7]. Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) создают иммерсивные образовательные среды, повышающие вовлеченность и наглядность [3]. Цифровые компетенции педагога, включая информационную грамотность, создание цифрового контента и педагогическое проектирование с использованием технологий, становятся критически важными [5].

2. Классификация современного методического инструментария.

Методический инструментарий можно структурировать в комплексную систему, состоящую из четырёх взаимосвязанных блоков.

2.1. Диагностико-аналитический блок.

Это основа для персонализации. Инструменты этого блока помогают выявить точки роста.

– Инструменты самодиагностики и оценки: онлайн-тесты для выявления уровня цифровых или профессиональных компетенций (например, по моделям The Cambridge English Digital Framework или Technological Pedagogical Content Knowledge), карты профессиональных затруднений, опросники [4; 5].

– Аналитические инструменты: анализ образовательных результатов учащихся (OLAP-анализ), аудит цифрового профиля педагога, ведение цифрового портфолио.

– Результат: Формирование Индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), направленного на ликвидацию выявленных дефицитов [4].

2.2. Блок образовательного контента и практики.

Включает форматы для непосредственного развития компетенций.

– *Онлайн-курсы и микрообучение (Microlearning)*: Курсы на открытых платформах, короткие видеоуроки, интерактивные симуляторы. Акцент смещается на гибридные модели, где технологии усиливают человеко-ориентированный подход [3].

– *Практико-ориентированные форматы*: мастер-классы, уроки-лаборатории, разбор кейсов, педагогические хакатоны.

– *Инструменты снижения рутины и персонализации*: генеративные ИИ-сервисы для создания заданий, проверки работ, подготовки материалов (ИИ как «ментальный экзоскелет» учителя) [7]. VR-лаборатории для отработки сложных навыков [3].

2.3. Блок сетевого взаимодействия и кооперации. Поддержка через профессиональные связи и обмен опытом.

– *Наставничество, коучинг и менторинг*: Ключевые технологии сопровождения. Наставничество часто фокусируется на адаптации и передаче практического опыта, коучинг – на раскрытии потенциала и постановке целей, менторинг – на долгосрочном карьерном руководстве [4].

– *Профессиональные сетевые сообщества (ПСС)*: онлайн-платформы и сообщества (международные, как EdSurge, или внутрироссийские) для обмена лучшими практиками, ресурсами и проведения дискуссий [5].

– *Педагогические акции и супервизия*: «Открытый урок», взаимопосещения, сессии коллегиального консультирования.

2.4. Блок проектной и исследовательской деятельности.

Инструменты для инновационной работы и генерации нового знания.

– *Методология педагогического исследования (action research)*: Шаблоны для организации исследований в действии, методики сбора и обработки данных.

– *Проектные лаборатории*: Конструкторы для разработки и реализации педагогических, в том числе междисциплинарных и климатических проектов (последние становятся частью глобальной повестки) [3].

3. Практическая реализация: интеграция инструментов в экосистему

Эффективность инструментария проявляется в их интеграции. Например:

Кейс 1: Педагог проходит диагностику на цифровой платформе, система рекомендует ему микрокурс по использованию ИИ, после чего он вступает в профильное онлайн-сообщество и реализует учебный проект под руководством коуча. Результаты фиксируются в цифровом портфолио.

Кейс 2: Школа внедряет внутреннюю систему менторинга, где опытные педагоги помогают коллегам осваивать VR-оборудование для уроков, предварительно оценив их готовность через чек-лист.

Ключевыми барьерами внедрения остаются недостаток компетенций, ресурсов и сформированных педагогических подходов, однако проактивная позиция образовательной организации позволяет их преодолевать [7].

Заключение

Трансформация методического инструментария из набора разрозненных форм в целостную персонализированную экосистему – стратегический путь развития педагогического корпуса. Эта экосистема объединяет диагностику, традиционные и цифровые форматы обучения (ИИ, VR), сетевую поддержку и проектную деятельность. Будущее за гибридными моделями, где технологии не заменяют, а усиливают человеческий потенциал, позволяя педагогу выполнять роль вдохновителя, фасилитатора и проектировщика сложных образовательных сред. Обеспечение педагога таким комплексом инструментов является основным условием для достижения нового качества образования в XXI веке.

Список литературы

1. Жилина А.И. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования / А.И. Жилина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 3. №2. – С. 56–68. – EDN TKJONT
2. Вороткова И.Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов / И.Ю. Вороткова, А.В. Усачева // Педагогическое образование в России. – 2022. – №2. – С. 105–112. – EDN ELXFWK
3. Гейнце Л.А. Проектирование индивидуальной образовательной программы для профессионально-личностного развития педагогов / Л.А. Гейнце // Флагман науки. – 2023. – №9. – С. 199–206. – DOI 10.37539/2949-1991.2023.9.9.030. – EDN FKAHFX
4. Ваныкина Г.В. Тренинг, фасилитация, коучинг и менторинг в непрерывном образовании / Г.В. Ваныкина, Т.О. Сундукова // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – №1. – С. 648–655. – EDN VZKKTJ
5. Собкин В.С. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук. – М.: ИУО РАО, 2016. – 216 с. – EDN WMCYLN
6. Печерей Е.П. Методическая разработка по теме: «Практика использования цифровых сервисов» / Е.П. Печерей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eee-science.ru/item-work/2024-2413/> (дата обращения: 17.12.2025).
7. Педагогические тренды, которые изменят учебу уже в 2025 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uldelo.ru/articles/2025/08/26/b-pedagogicheskie-trendy-kotorye-izmenyat-uchebu-uzhe-v-2025-godu-b> (дата обращения: 17.12.2025).

8. Как технологии меняют школу: в НИУ ВШЭ обсудили роль ИИ и VR в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/innovations/news/1111253945.html> (дата обращения: 17.12.2025).

9. Повышение цифровых компетенций педагога в международной практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/povyshenie-tsifrovyykh-kompetentsiy-pedagoga-v-mezhdunarodnoy-praktike> (дата обращения: 17.12.2025).

Кистровских Ирина Владимировна
студентка

Научный руководитель
Пирязева Марина Владимировна
старший преподаватель

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

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В ПРОЦЕССЕ АЛЛОСТАТИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: актуальность статьи обусловлена значительным влиянием хронического стресса на здоровье, несмотря на его кажущуюся низкую интенсивность. В фокусе исследования – патофизиологические механизмы, связанные с гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой осью и вегетативной нервной системой. Анализируется воздействие длительного стресса на ключевые системы организма: сердечно-сосудистую, иммунную, пищеварительную, нервную и эндокринную. В качестве центрального интегративного показателя рассматривается феномен аллостатической нагрузки. Работа подтверждает необходимость разработки эффективных стратегий преодоления стресса в повседневной жизни.

Ключевые слова: стресс, гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая ось, кортизол, аллостатическая нагрузка, хроническое воспаление, психосоматика, повседневность.

Повседневная жизнь современного человека сопряжена с постоянным воздействием многочисленных стрессоров, что делает проблему хронического стресса одной из наиболее значимых в области медицины и психологии. Ключевым звеном в понимании его влияния на здоровье является изучение патофизиологических механизмов, лежащих в основе стресс-реакции. В ответ на стресс организм мобилизует ресурсы через активацию симпатической нервной системы и выброс катехоламинов и глюкокортикоидов, прежде всего кортизола. В то время как кратковременная мобилизация обеспечивает выживание, хроническое воздействие этих гормонов оказывает деструктивное действие. Оно проявляется в виде дисфункции эндотелия и развития артериальной гипертензии, подавления иммунного ответа, нарушения метаболизма глюкозы и липидов, а также структурных и функциональных изменений в головном мозге, в частности, в гиппокампе и префронтальной коре. Целью настоящей статьи является систематизация современных данных о том, как именно хронический стресс нарушает гомеостаз и становится триггером для развития широкого спектра заболеваний.

Организм мобилизует физиологические ресурсы в ответ на стресс посредством двух основных механизмов. Первый представляет собой симпато-адреналовую реакцию «бей или беги», характеризующуюся резким выбросом адреналина и норадреналина мозговым веществом надпочечников. Данная реакция вызывает тахикардию, повышение артериального давления и обеспечивает быстрое перераспределение энергетических ресурсов в пользу скелетной мускулатуры.

Второй механизм реализуется медленнее и опосредован гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системой (ГНЧС). Активация данной оси приводит к секреции кортизола корковым веществом надпочечников. Этот гормон потенцирует эффекты катехоламинов, стимулирует глюконеогенез, повышая уровень глюкозы в крови, и способствует пролонгированной адаптации к стрессору.

В условиях острого стресса данные системы носят адаптивный характер. Однако при хроническом стрессе происходит их дисрегуляция. Это может проявляться в виде устойчивой гиперкортизолемии, ассоциированной с метаболическими нарушениями, либо, напротив, в виде функционального истощения ГНЧС и снижения базального уровня кортизола, что приводит к утрате адекватной реактивности на новые стрессовые воздействия.

Хроническая активация САС и ГГНО вызывает устойчивую тахикардию, вазоконстрикцию и артериальную гипертензию. Кортизол потенцирует развитие метаболического синдрома. Совместно с эндотелиальной дисфункцией, усилением атерогенеза и протромботическим состоянием это повышает риск инфаркта и инсульта.

Хронический стресс индуцирует иммуносупрессию: кортизол вызывает инволюцию тимуса, снижает количество лимфоцитов и подавляет активность NK-клеток и фагоцитов, повышая уязвимость к

инфекциям [4]. Парадоксально, но психосоциальный стресс может провоцировать хроническое низкоуровневое воспаление (повышение IL-6, TNF-α), что ассоциировано с атеросклерозом, депрессией и нейродегенерацией.

Активация симпатической ВНС угнетает моторику и секрецию ЖКТ, способствуя диспепсии, запорам и синдрому раздраженного кишечника. Стресс является триггером язвенной болезни через усиление секреции соляной кислоты и нарушение слизистого барьера. Характерно изменение пищевого поведения с тенденцией к гиперфагии.

Избыток кортизола оказывает нейротоксическое действие, вызывая атрофию дендритов и подавление нейрогенеза в гиппокампе, что ведет к когнитивному дефициту. Хронический стресс – ключевой фактор риска тревожных и депрессивных расстройств вследствие дисрегуляции ГГНО и моноаминергических систем. Нарушается архитектура сна, усугубляя системные нарушения.

Концепция аллостатической нагрузки, предложенная Б.С. МакЭвеном, представляет собой интегральный показатель «цены» адаптации к хроническому стрессу. Она отражает кумулятивный износ организма от многократных аллостатических реакций (процессов поддержания стабильности через изменение). Данный феномен является мерой многосистемной физиологической дисрегуляции, оцениваемой по совокупности маркеров (кортизол, артериальное давление, индекс массы тела и др.), и служит предиктором ухудшения здоровья и преждевременной смертности.

Повседневный стресс, будучи неотъемлемой частью современного существования, оказывает глубокое и комплексное негативное влияние на организм. От первичной нейроэндокринной реакции, опосредованной ГГНО и САС, патологический процесс распространяется на сердечно-сосудистую, иммунную, пищеварительную и центральную нервную системы, формируя порочный круг взаимно отягчающих нарушений. Концепция аллостатической нагрузки позволяет количественно оценить кумулятивный ущерб от такого хронического воздействия.

Понимание этих механизмов подчеркивает критическую важность управления стрессом. Психогигиена, когнитивно-поведенческие терапии, регулярная физическая активность, практики осознанности и адекватный сон являются не просто элементами здорового образа жизни, а доказанными инструментами снижения аллостатической нагрузки и профилактики широкого спектра психосоматических заболеваний.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин; под ред. А.Е. Тарас. – 2-е изд. – Минск, 2003.
2. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин. – СПб., 2002.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с. – EDN QXOUZL
5. Cryan J.F., Dinan T.G. (2022). Mind-altering microorganisms: the impact of the gut microbiota on brain and behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 13 (10), 701–712.
6. Miller G.E., Chen E., Parker K.J. (2021). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological bulletin*, 137 (6), 959.
7. McEwen B.S., Stellar E. (2019). Stress and the individual: Mechanisms leading to disease. *Archives of internal medicine*, 153 (18), 2093–2101.

Николаева Елена Ивановна

старший преподаватель

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»

Министерства образования Чувашской Республики

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ И МОДЕЛИ ДОКУМЕНТООБОРОТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные подходы к оптимизации документооборота в дошкольных образовательных организациях в контексте современных законодательных требований. Представлен анализ эффективных практик цифровизации документационной работы на основе опыта победителей республиканского конкурса методических разработок.

Ключевые слова: виртуальный методический кабинет, цифровизация, электронный документооборот, образовательный медианпродукт.

В соответствии с Федеральным законом от 08.08.2024 г. №328-ФЗ «О внесении изменений в статьи 29 и 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», приказом Минпросвещения России от 21.07.2022 №582 «Об утверждении перечня документации, подготовка которой осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ» и приказом от 06.11.2024 №779 «Об утверждении перечня документов, подготовка осуществляется

педагогическими работниками при реализации основных образовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования», установлен обязательный перечень документов, сократив бумажную нагрузку на педагогов, в том числе и для педагогов ДОО.

Как же помочь детским садам нашей республики использовать эффективные формы документации, сократить дублирование электронного и бумажного и документооборота?

Выявить и распространить лучшие практики по снижению документационной нагрузки в ДОО – такую цель поставили члены кафедры дошкольного образования Чувашского республиканского института образования. В ноябре 2025 года проведен республиканский конкурс методических разработок «Лучшие практики и модели документооборота в дошкольной образовательной организации». Основными задачами Конкурса стали: выявление эффективных моделей управления документацией, способствующих снижению документационной нагрузки на педагогов; обобщение опыта и диссеминация лучших практик по снижению документационной нагрузки и стимулирование внедрения современных технологий в управление документацией ДОО.

Участниками конкурса стали педагоги образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования в соответствии с обновленным ФГОС ДО и ФОП ДО. Среди множества конкурсных работ выделяются методические разработки победителей Конкурса по двум номинациям, которые интересны и полезны педагогам детских садов.

В номинации «Цифровая трансформация документации специалистов ДОО» лучшей конкурсной работой признана методическая разработка Ольги Борисовны Ивановой, старшего воспитателя детского сада №7 г. Канаш на тему «Электронное планирование календарно-тематического плана (КТП) в детском саду с использованием онлайн – таблицы Excel». Практика направлена на упрощение процесса разработки и управления календарно-тематическим планированием ДОО посредством совместного использования облачной Excel-таблицы. Это позволяет педагогическому коллективу оперативно вносить изменения, контролировать и анализировать выполнение образовательной деятельности в режиме реального времени.

В детском саду №7 г. Канаш апробирована удобная и эффективная системы электронного календарно-тематического планирования, позволяющая воспитателям быстро формировать, редактировать и анализировать тематическое планирование воспитательно – образовательного процесса в ДОО. Основными преимуществами такого электронного планирования автор считает совместную работу педагогов над одним документом, быструю адаптацию изменений в образовательном процессе и простоту внесения коррекций и контроль качества исполнения планов.

Старший воспитатель О.Б. Иванова создала общую Excel-таблицу в облаке (Yandex Таблицы, Microsoft Excel Online). Файл Excel можно загрузить на любой аккаунт, затем сформировать общую ссылку для доступа и опубликовать её в специализированной группе для педагогического состава. Педагоги, пройдя по указанной ссылке, получают возможность редактировать и изучать содержание плана. Эта методика применяется на любых гаджетах, оснащённых программой Excel. Структурировать таблицу согласно требованиям ФГОС ДО и внутренним регламентам учреждения. Таблица включает следующие обязательные компоненты.

1. Название разделов по вертикали: дата, образовательная область, подраздел образовательной области, тема занятия, основные элементы содержания, форма проведения, отметка о выполнении, примечание/поддержка детской инициативы, используемая литература. Первые две строки зафиксированы, чтобы упростить просмотр и перемещение по документу.

2. Горизонтально расположены заголовки разделов: педагогический состав, наименование месяцев, тематика недель с указанием конкретных дат, образовательные мероприятия в рамках ежедневных режимов, региональный аспект. Данный раздел охватывает ключевые направления деятельности, включая работу с картотеками режимных моментов, реализацию парциальных программ, региональные особенности и взаимодействие с родителями в недельном цикле, представляемые в удобной форме ссылок для оперативного ознакомления, календарные дни недели, каждый день сопровождается образовательной деятельностью – занятия проводятся согласно установленной сетке занятий.

3. В нижней части документа представлены листы – таблицы, соответствующие числу групп детского сада. Чтобы облегчить восприятие информации, каждая группа обозначена определенным цветом, соответствующим цвету методических пособий из комплекта «От рождения до школы» авторов Н. Е. Вераксы и других.

Файл формата Excel позволяет создать удобную систему фильтров и сортировки данных, облегчает процесс анализа результатов и способствует эффективному взаимодействию педагогического коллектива. Старшему воспитателю в каждой группе дополнительно предоставляется скрытый столбец периода, облегчающий фильтрацию по месяцам. Каждый месяц вводится новая графа с комментариями, защищённая от изменений. Столбец «отметка выполнения» автоматически рассчитывается формулой и позволяет выбрать одно из значений: «выполнено», «не выполнено», «перенесено». Если мероприятие переносится, в соответствующей графе указывается новая дата переноса. Чтобы сделать просмотр удобнее, рекомендуется скрывать строки с завершёнными неделями или месяцами, оставляя лишь их названия, благодаря чему план останется компактным. При этом целесообразно оставлять открытыми текущие недельные и месячные периоды.

Регулярно обновлять содержание и контролировать соблюдение сроков. Редактировать таблицу возможно, как с компьютера, так и с мобильного устройства. Однако предпочтительнее осуществлять полную работу над таблицей именно с ноутбука, поскольку это снижает вероятность сбоев в системе. Телефонный интерфейс отличается мелкими элементами управления, что иногда вызывает смещение текста. Применение электронных таблиц в календарно-тематическом планировании способствует повышению эффективности организации воспитательно-образовательного процесса дошкольников, обеспечивая прозрачность и высокое качество работы педагогов. Разработанная таблица – это инструмент повышения качества образовательных процессов, улучшения координации работы педагогических коллективов и мониторинга достижения планируемых результатов. О.Б. Иванова разработала анкету и провела опрос воспитателей о таблице планирования, оценки удобства и полезности. Воспитатели высоко оценили удобство и пользу предложенной таблицы планирования. По мнению педагогов КТП в электронной табличной форме эффективна, комфортна для использования в работе, легко корректируется, быстро оформляется. 75% воспитателей оценили удобство как высокий уровень, 20% – скорее удобно, всего 5% воспитателей испытывают затруднения в использовании электронной формы КТП. Подобным образом возможно разработать табличную структуру и для музыкальных руководителей, инструктора по физической культуре и других специалистов детского сада.

В номинации «Лучший методический кабинет старшего воспитателя» победителем стала Т.О. Дербенева, старший воспитатель детский сад №11 г. Канаш с методической разработкой на тему «Виртуальный методический кабинет старшего воспитателя как цифровой хаб эффективного документооборота и профессионального роста педагогов ДОО». В условиях динамичного развития дошкольного образования и цифровизации традиционный методический кабинет теряет свою эффективность и нуждается в трансформации. Педагогам необходим быстрый, мобильный и структурированный доступ к методическим ресурсам. Возникает необходимость оптимизации документооборота и повышения эффективности методической обеспечения методического кабинета детского сада.

Одним из эффективных решений данной проблемы является создание и внедрение современной модели «Виртуальный методический кабинет старшего воспитателя» (далее – ВМК), с целью создания единого, структурированного информационно-методического пространства ДОО, способствующего профессиональной компетенции педагогов и оптимизации работы старшего воспитателя. Выделение четких и актуальных задач, помогла старшему воспитателю Т.О. Дербеновой поэтапно их решить:

- систематизировать и структурировать цифровой методический фонд ДОО;
- обеспечить круглосуточный удаленный доступ к актуальным методическим ресурсам с любого устройства;
- внедрить интерактивные формы методической работы (онлайн-семинары, форумы, опросы);
- создать условия для оперативного обмена педагогическим опытом и лучшими практиками;
- автоматизировать процессы сбора и анализа данных (анкетирование, регистрация на мероприятия);
- повысить ИКТ-компетентность педагогов через работу в современной цифровой среде.

Виртуальный методический кабинет представляет собой онлайн-платформу, созданную на сайте Tilda Publishing, которая призвана оптимизировать работу старшего воспитателя и сделать методическую деятельность более прозрачной и доступной.

Доступ к виртуальному методическому кабинету имеют все педагогические работники детского сада. Старший воспитатель обладает административным доступом ко всем функциям кабинета, включая управление контентом, пользователями и настройками системы. Воспитатели и другие педагогические работники имеют доступ к методическим материалам, инструментам планирования и форуму для обмена опытом. Педагоги могут загружать и скачивать методические материалы, рекомендации и разработки. Администрация детского сада имеет доступ к аналитическим отчетам и общей информации о методической работе.

Педагогическая ценность виртуального методического кабинета заключается в его способности развития профессионального сообщества: кабинет становится площадкой для обмена лучшими практиками, демонстрации достижений педагогов и воспитанников; повышения эффективности методической поддержки педагогов, высвобождается время для анализа педагогической деятельности, коучинга и наставничества; создания прозрачной и доступной информационной среды: все педагоги имеют равный и мгновенный доступ к актуальному образовательному медиaproдукту. Представленная модель документооборота «Виртуальный методический кабинет старшего воспитателя» доказывает свою эффективность в условиях современной дошкольной образовательной организации. Она позволяет не только систематизировать документооборот, но и создать живую, развивающуюся профессиональную среду, где каждый педагог чувствует себя частью команды, имеет легкий доступ к необходимым ресурсами возможности для самореализации. Данная модель обладает высоким потенциалом для тиражирования и может быть успешно адаптирована для любого образовательного учреждения, ставшая ядром его цифровой образовательной экосистемы и реальным инструментом для достижения новых профессиональных высот. В дальнейшем автор методической разработки планирует расширение функционала ВМК, включая возможность внедрения системы онлайн-заполнения готовых

шаблонов и печати анкет, аналитических справок, протоколов. Педагог-пользователь заходит в соответствующий раздел, заполняет электронную форму, данные автоматически подставляются в заранее сверстаный шаблон. По итогу заполнения появляется кнопка «Сохранить PDF», «Распечатать». Это позволит мгновенно получать готовый, правильно оформленный документ без ручного перепечатывания и форматирования.

Представленный на конкурсе опыт старших воспитателей, показывает удачные примеры календарно-тематического планирования и виртуального методического кабинета. Данные методические разработки полностью соответствуют критериям конкурса: наличие новых подходов и современных цифровых инструментов на всех этапах документооборота, качество содержания методически грамотное, логичное; имеет практическую ценность, рекомендуются для изучения в дошкольных образовательных организациях Чувашской Республики и использования передового опыта.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155).
2. Приказ Минпросвещения России от 06.11.2024 №779 «Об утверждении перечня документов, подготовка осуществляется педагогическими работниками при реализации основных образовательных программ».
3. Кривцова Т.В. Цифровая среда дошкольной образовательной организации: пространство новых возможностей / Т.В. Кривцова // Современное дошкольное образование. – 2022. – №2 (110). – С. 16–29. DOI 10.24412/1997-9657-2022-2110-16-29. EDN CFSJIN

Стешенко Евгений Александрович
магистрант

Хентонен Анна Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена проблеме в современной дефектологии по подготовке будущих логопедов к работе с семьями. Цель исследования анализ существующих пробелов в системе подготовки профессионалов логопедии и разработке модели по формированию соответствующих компетенции профессии, основанной на междисциплинарном подходе. Научная новизна заключается в рассмотрении процесса по подготовке логопедов к взаимодействию с семьями и её отдельными частями как целостного и системного явления. Практическая же значимость исследования заключается в возможности внедрения предложенной модели в планы по обучению педагогических вузов, это позволит повысить эффективность подготовки будущих профессионалов своего дела и качество работы по коррекционному развитию детей. В заключении подчёркивается важность формирования у будущих логопедов навыков консультирования, партнерского взаимодействия и психологической поддержки семьи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, логопедия, дети с нарушениями речи, семья ребёнка с ОВЗ, коммуникативная компетенция, модель подготовки, родительское сопровождение.

Актуальность темы исследования обусловлена существующим противоречием. С одной стороны, нормативные документы Федеральный закон 3№273-ФЗ и профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» предписывают логопедам консультировать и поддерживать родителей, формируя партнерские отношения. С другой стороны, педагоги оказываются не готовы к эффективному взаимодействию с родителями, об этом в своих работах говорят Городилова Светлана Александровна, Шешукова Наталья Николаевна, Богинская Юлия Валериевна, Гутерман Лариса Александровна, Карантыш Галина Владимировна в своих трудах [6; 7].

Анализ Существующих исследований и образовательных практик выявил значимую проблему: фрагментарность подготовки студентов логопедов к работе с родителями. Традиционно данная подготовка ограничивается отдельными темами в рамках дисциплин, таких как «семейное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья» или «психологическое консультирование». При этом отсутствуют комплексные образовательные модули, целенаправленно формирующие целостную профессиональную компетенцию в этой области. Сравнительный анализ государственных образовательных стандартов и рабочих программ курсов подтвердил наличие пробелов и несоответствий в существующей системе профессиональной подготовке логопедов.

Новизна исследования заключается в междисциплинарном подходе к подготовке специалистов, включающем следующие компоненты: ценностное отношение к семье, специализированные знания и практические умения. Такой подход позволяет глубже понять механизмы формирования профессиональных компетенций и разработать методологические основы для улучшения образовательных программ.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и углублении научных знаний о содержании о профессиональной компетенции логопеда в контексте его взаимодействия с родителями. В том числе исследование вносит вклад в развитие теории профессионального обучения. Предлагая парадигму по подготовке специалистов, ориентированную на внедрение ценностных, когнитивных и практических аспектов деятельности логопеда в профессиональной сфере.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при проектировании рабочих программ и учебных дисциплин, разработке учебно-методических материалов и практика педагогической организации студентов. Внедрение предложенных рекомендаций позволит повысить качество подготовки логопедов, а также обеспечить их готовностью к эффективному взаимодействию семьями, что, в свою очередь, будет помогать улучшению коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи и повышению уровня их адаптации в социуме [2; 4].

Методологическая основа исследования заключается в анализе образовательных программ различных педагогических университетов и включала комплекс теоретических методов.

1. Анализ литературы современной психолого-педагогической, дефектологической и методической литературы позволили выявить ключевые аспекты взаимодействия логопеда с семьёй.

2. Сравнительный анализ государственных стандартов образования и рабочих программ дисциплин позволил определить место и содержание подготовки к работе с родителями и выявить проблемы.

3. Моделирование готовности логопедов к взаимодействию с семьёй как системы взаимосвязанных компонентов.

4. Обобщение педагогического опыта для выделения эффективных методов.

Анализ современной психологической и педагогической, дефектологической и методической литературы позволил выявить ключевые аспекты взаимодействия логопеда с семьёй, а также теоретические основы с практическими рекомендациями, способствующими эффективной реализации этого процесса.

Сравнительный анализ государственных стандартов образования и рабочих программ дисциплин позволил определить место и содержание подготовки к работе с родителями в рамках образовательных программ. Анализ выявил пробелы и несоответствия в существующей системе подготовки, требующие дальнейшего улучшения.

Исследование опиралось на следующие принципы: системный подход для целостного рассмотрения подготовки, практической ориентированности для формирования конкретных умений, и гуманизация для учёта интересов участников образовательного процесса [3; 4].

Таким образом, анализ исследований выявил фрагментарность подготовленности студентов к работе с родителями в большинстве проанализированных учебных планов. Эта подготовка зачастую ограничивается отдельными тематиками в рамках таких дисциплин как: Семейное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, психологическое консультирование. Отсутствуют комплексные образовательные модули, направленные на формирование данной профессиональной компетенции.

Моделирование готовности логопедов к взаимодействию с семьями включает систему взаимосвязанных компонентов, формирующих необходимые компетенции. Для наглядности представления предлагаемого подхода ниже представлена графическая модель, иллюстрирующая её целостность и системный характер (рис. 1).

Мотивационно-ценностный компонент предполагает формирование у студентов установки на сотрудничество с семьёй, осознания её ключевой роли в коррекционном процессе, а также развитии толерантности с эмпатией к родителям, испытывающим стресса в связи с нарушениями речевого развития ребёнка.

Когнитивный компонент включает систему знаний о психологических особенностях родителей, таких как типы реакций на диагноз и стили семейного воспитания, кроме этого, он захватывает современные формы и методы по взаимодействию с семьёй, включая индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, мастер классы и тренинги.



Рис. 1. Модель готовности логопедов к взаимодействию с семьями

Важной частью когнитивного компонента является основы семейного консультирования и активного слушания, а также методы обучения родителей конкретным приёмам логопедов для работы с детьми в домашних условиях.

Практический компонент направлен на формирование у студентов умения проводить диагностику особенностей детских отношений с родителями, составлять программы сопровождения семьи, организовывать и проводить консультации разных форматах. Создавать и использовать готовые дидактические материалы для родителей, а также решать конфликтные ситуации.

Реализация модели предполагается через интеграцию её содержания в учебный процесс. Что включает введение специализированного курса по выбору, использования интерактивных методов, такие как рольевые игры, видео анализ, проведения занятий с детьми и родителями на территории учебного заведения в рамках дополнительной практики.

Таким образом, разработанная модель подготовки студентов к работе с родителями представляет собой комплексный подход, способствующий формированию у будущих специалистов необходимых знаний и навыков, а также ценностных установок для эффективного взаимодействия с семьями детей с нарушениями речи.

Результаты исследования подтверждают важность психологической поддержки родителей для улучшения речевых способностей детей, как указано в работах некоторых авторов таких как Шереметьева Елена Викторовна, Кузнецова Марина и других разработанная модель конкретизирует этот

подход в логопедической практике, предлагая механизм его реализации в подготовке специалистов [1; 5].

Анализ ряда работ подтвердил необходимость включения знаний и типологии родительских позиций в модель, что позволяет строить индивидуализированные стратегии взаимодействия [1]. Модель носит интегративный характер, но требует эмпирической проверки. Перспективные направления исследований включают педагогический эксперимент по внедрению модели в образовательный процесс, разработку диагностического инструментария и изучение долгосрочного эффекта на удовлетворенность родителей и эффективность постановки речи [2; 4].

Список литературы

1. Дудко О.Б. Повышение профессиональной компетентности учителя-дефектолога в области взаимодействия с семьями дошкольников с задержкой психического развития / О.Б. Дудко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №113 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya-defektologa-v-oblasti-vzaimodeystviya-s-semyami-doshkolnikov-s-zaderzhkoy> (дата обращения: 24.11.2025). EDN KVRQXR
2. Луковенко Т.Г. Формирование профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности у учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций / Т.Г. Луковенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73–2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-pedagogicheskoy-i-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-uchiteley-logopedov-doshkolnyh-obrazovatelnyh> (дата обращения: 24.11.2025). EDN UZAAAL
3. Магомедова Е.Э. Современные тенденции профессиональной подготовки педагогов-дефектологов / Е.Э. Магомедова, З.Г. Джамалудинова, Е.И. Рубанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74–3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-professionalnoy-podgotovki-pedagogov-defektologov> (дата обращения: 24.11.2025). EDN IWWTST
4. Федорова С.Н. Профессиональная подготовка будущих логопедов в условиях цифровой образовательной среды / С.Н. Федорова, А.Б. Волкова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2023. – №2 (119) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-buduschih-logopedov-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 24.11.2025).
5. Шереметьева Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (I уровень) / Е.В. Шереметьева, М.С. Кузнецова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2023. – №1 (21) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-srednego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-i-uroven> (дата обращения: 24.11.2025).
6. Включение родителей в логопедическую работу по коррекции нарушений речи у детей / С.А. Городилова Н.Н. Шешукова, Ю.В. Богинская [и др.] // ПНИО. – 2022. – №4 (58) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-roditeley-v-logopedicheskuyu-rabotu-po-korrekcii-narusheniy-rechi-u-detey> (дата обращения: 02.12.2025).
7. Колодкина М.В. К вопросу о вовлечении родителей в профилактику нарушений речи у детей раннего возраста / М.В. Колодкина, Н.Н. Шешукова // Наука в жизни человека. – 2024. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ovlechenii-roditeley-v-profilaktiku-narusheniy-rechi-u-detey-rannego-vozrasta> (дата обращения: 02.12.2025). – EDN IACPBI

Ясонова Елена Николаевна

заместитель директора

МБОУ «Кугесьский лицей» Чебоксарского МО Чувашской Республики
п. Кугеси, Чувашская Республика

КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЯ, СТИЛИ, ПРАКТИКА

Аннотация: в статье рассматривается методический инструментарий поддержки и развития педагога через призму института наставничества. На основе анализа современных подходов, данных социологических исследований и нормативных документов раскрывается сущность наставничества как социально-педагогической технологии. Автор детально описывает методологические основы наставничества, включая классификацию типов и форм, модель деятельности наставника, цикл работы и систему стилей. Особое внимание уделяется контекстuality воспитания и роли наставника в формировании индивидуальной траектории развития. В заключение обозначены условия результативности, потенциальные барьеры и актуальные вопросы для дальнейшего осмысления и цифровизации наставнической деятельности.

Ключевые слова: наставничество, методический инструментарий, развитие педагога, индивидуальная траектория, стили наставничества, контекстuality воспитания.

В условиях динамичных изменений в образовательной среде и возрастающих требований к профессиональным компетенциям педагога особую актуальность приобретает система его непрерывного сопровождения и развития. Одним из наиболее эффективных механизмов решения данной задачи

выступает наставничество, которое, выходя за рамки простой адаптации, становится ключевым инструментом формирования индивидуальной траектории профессионального и личностного роста. Утвержденная Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года определяет его как социально-педагогическую технологию сопровождения развития человека и формирования традиционных духовно-нравственных ценностей [1]. Данное определение задает вектор для разработки конкретного методического инструментария, призванного структурировать и повысить эффективность работы наставника с педагогом (наставляемым). Целью настоящей статьи является систематизация и описание методологических основ и практического инструментария наставничества как средства поддержки и развития педагога.

Наставничество в образовании обладает двойственной природой, выступая одновременно как педагогическая и социальная технология. С одной стороны, оно решает педагогические задачи (воспитание, адаптация, самоопределение), с другой – управленческие (передача знаний, адаптация кадров, развитие корпоративной культуры). Данный дуализм определяет разнообразие типов наставничества, классификация которых может опираться на контекст, цели и категории участников.

Можно выделить следующие ключевые типы, релевантные для системы образования.

1. На рабочем месте (профессиональное): направлено на адаптацию молодых специалистов, передачу практического опыта и поддержку в решении текущих педагогических задач.

2. Карьерное: фокусируется на помощи педагогу в определении профессиональных целей, построении стратегии развития и формировании необходимых для роста компетенций.

3. В системе образования (в широком смысле): нацелено на развитие метапредметных навыков педагога, его адаптацию в новой образовательной среде (например, при внедрении новых стандартов) и профессиональное самоопределение.

4. В рамках молодежной политики (для педагогов-организаторов, кураторов): способствует формированию лидерских качеств, социальных навыков и интеграции в общественные проекты.

Социологические данные (ВЦИОМ, 2023) подтверждают высокую востребованность наставничества: 78% россиян имеют человека, которого могут назвать наставником, при этом для 65% профессиональное развитие является ключевой сферой, где такой помощник необходим [2]. Для молодых педагогов (18–24 лет) особенно актуальна помощь в получении образования (39%) и построении карьеры.

Эффективность наставничества определяется четкой методологией. В практике сложились различные формы взаимодействия: традиционная («наставник – подопечный»), партнерская («равный – равному»), реверсивная («младший – старшему») и групповая.

Выбор формы зависит от целей и контекста.

Деятельность наставника может быть описана через модель, которая представляет собой систему взаимосвязанных объектов (наставник, наставляемый, среда), форматов и качества их взаимодействия. Практическая работа реализуется через цикл, состоящий из четырех этапов.

1. Диагностика: изучение личности, потенциала и дефицитов наставляемого через интервью, наблюдение, анализ компетенций.

2. Планирование: совместная постановка SMART-целей и разработка структурированной программы развития.

3. Реализация: внедрение программы через совместную деятельность, регулярную обратную связь, мотивацию и конструктивную критику.

4. Оценка: анализ достижения целей, развития навыков и удовлетворенности сторон.

Важнейшим методическим инструментом является владение наставником различными стилями, что позволяет гибко управлять содержанием взаимодействия. На основе презентационного материала можно выделить семь ключевых стилей, каждый из которых по-разному акцентирует пять базовых навыков наставника (делегирование, обратная связь, обучение, мотивация, оценка):

- наставник-вдохновитель: фокусируется на постановке амбициозных задач, поддержке энтузиазма и совместном формировании образа будущего;

- наставник-эксперт: передает знания, дает советы по восполнению дефицитов, оценивает компетенции;

- наставник-партнер: строит работу на принципах равенства и взаимного интереса, мотивируя командным духом;

- наставник-тьютор: сопровождает процесс самообучения и самооценки наставляемого, мягко направляя его;

- наставник-проводник: обеспечивает четкое структурирование задач и контроль по установленным показателям;

- наставник-карьерный консультант: концентрируется на социальной успешности и репутационном капитале подопечного;

- наставник-тренер высоких достижений: работает в директивном режиме, нацелен на максимальный результат.

Современный подход к воспитанию и развитию педагога подчеркивает важность контекстуальности – понимания внешних и внутренних факторов, влияющих на его деятельность. Изучение педагога

в контексте предполагает рассмотрение его как целостной личности, чьи действия и смыслы обусловлены профессиональной средой, культурными нормами и личными обстоятельствами. В этой логике наставничество становится инструментом контекстуального воспитания, где основными средствами выступают: 1) личный пример наставника; 2) содержательный диалог; 3) совместный труд (профессиональная деятельность). Таким образом, наставник транслирует не только знания и опыт, но и ценности, модели профессионального поведения, что является основой для формирования индивидуальной траектории развития.

Для успешной реализации системы наставничества необходимы определенные условия: внутренняя мотивация наставника, системное планирование, постоянный мониторинг развития наставляемого с учетом контекста, разносторонность взаимодействий (профессиональный + личностный аспекты), создание комфортной и доверительной атмосферы.

К типичным барьерам относятся: формализация процесса при отсутствии реальных целей, дефицит мотивации или компетенций у участников, отсутствие организационной и методической поддержки для наставников.

Наставничество представляет собой комплексный методический инструментарий, обеспечивающий целостную поддержку и развитие педагога. Его эффективность зависит от системного подхода, который включает в себя диагностику потребностей, выбор адекватных форм и стилей взаимодействия, планирование индивидуальной траектории и оценку результатов.

Дальнейшее развитие данного института связано с решением ряда актуальных вопросов: разработкой критериев оценки эффективности, цифровизацией процессов (создание платформ для взаимодействия), обеспечением этических норм («не навреди»), а также внедрением системы обучения и супервизии для самих наставников. Реализация этих направлений позволит трансформировать наставничество из эпизодической практики в устойчивый механизм формирования профессионального сообщества педагогов, способных отвечать вызовам современного образования.

Список литературы

1. Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. №1264-р.

2. Наставничество в России: запрос, опыт и системное развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ноп.рф/наставничество-в-россии-запрос-опыт-и/> (дата обращения: 10.12.2025).

НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЯЗЫКОЗНАНИЕ, ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

Го Цзыцзюнь

студент

Научный руководитель

Хань Бин

канд. культурологии, старший преподаватель

Научный руководитель

Абуева Нурбану Адильбековна

д-р полит. наук, профессор,

визит-профессор Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

г. Шаосин, Китайская Народная Республика

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ВЛИЯНИЯ КИТАЙСКОГО ИСКУССТВА В РОССИИ

Аннотация: в статье комплексно изучается вопрос роста и усиления межкультурного влияния искусства между Китаем и Россией. Автор справедливо полагает, что китайское искусство, обладая уникальной эстетической ценностью и глубоким культурным пластом общемировой цивилизации, оказало широкое влияние на все уровни российского общества. От традиционной живописи и каллиграфии до театра, современного искусства и кинематографа, уровень восприятия китайского искусства в России постоянно повышается, демонстрируя тенденцию развития от элитарных кругов к массовой популяризации, от единичных форм к многообразным проявлениям.

Ключевые слова: Китай, Россия, искусство, музеи, китайское искусство, межкультурная коммуникация, межкультурный диалог, дружба между народами и странами.

Введение.

Новый этап развития процессов глобализации, интеграции и масштабного внедрения искусственного интеллекта в различные сферы жизнедеятельности современных обществ способствуют росту двусторонних отношений и межкультурному диалогу между странами и народами.

Китайская Народная Республика (КНР) и Российская Федерация (РФ) – великие державы, соседи и стратегические партнеры. Дружеские связи между политическими руководителями стран, углубление всеобъемлющего партнерства стратегического взаимодействия, а также активное сотрудничество во многих областях экономики усиливают межкультурный диалог граждан Китая и России. В последние годы межкультурный диалог усиливается и углубляется. Развиваются гуманитарные обмены в сфере образования, активный рост туризма, появляются новые логистические связи и т. д.

Различные направления разнопланового двустороннего внешнеполитического стратегического сотрудничества между странами активизирует интерес к культуре, поэтому мы наблюдаем рост распространения китайской культуры в России. Влияние культуры Китая вышло на новый этап, что естественно отражает не только углубление российского понимания китайской культуры, но и качественный новый цивилизованный скачок в межкультурных отношениях между двумя странами.

В условиях современной глобализации культурный обмен стал важным краеугольным камнем межгосударственных отношений. В 2025 году газета «The Moscow Times» сообщила, что «от языка и искусства до туризма и потребительских товаров китайские элементы все больше проникают в повседневную жизнь россиян».

В то же время в Совместном коммюнике 30-й регулярной встречи глав правительств Китая и России подчеркивается, что стороны согласились углубить сотрудничество в гуманитарной сфере, включая «расширение масштабов двусторонних академических обменов, совместную подготовку высококвалифицированных кадров и проведение научно-исследовательского сотрудничества». Эти тенденции показывают, что распространение китайской философии и искусства в России вышло за рамки чисто академических исследований и расширилось до более широкого уровня общественного признания.

1. Распространение влияния китайского искусства в России.

Параллельно с распространением философии развивался процесс распространения китайского искусства в России. Китайское искусство, обладая уникальной эстетической ценностью и глубоким культурным пластом общемировой цивилизации, оказало широкое влияние на все уровни российского общества. От традиционной живописи и каллиграфии до театра, современного искусства и кинематографа, уровень восприятия китайского искусства в России постоянно повышается,

демонстрируя тенденцию развития от элитарных кругов к массовой популяризации, от единичных форм к многообразным проявлениям.

1.1. *Распространение каллиграфии и живописи.*

Китайская каллиграфия и живопись как важные представители традиционного искусства распространились в России на протяжении столетий. Еще в конце XIX века крупные российские музеи начали коллекционировать произведения китайской каллиграфии и живописи, но изначально эти коллекции служили в основном в качестве объектов академического исследования, а аудитория ограничивалась узким кругом экспертов.

С углублением китайско-российского культурного обмена китайская каллиграфия и живопись постепенно вышли на глаза российской публики. В 2025 году выставка китайской каллиграфии и живописи «Вопрос к Мастеру: от кисти к сердцу» открылась в Московском культурном центре Китая, представив 82 работы российских художников, созданных в стиле китайской каллиграфии и живописи. Эта выставка имеет символическое значение, поскольку она представляет не просто демонстрацию китайской каллиграфии и живописи, а отражает «поиск российских художников в области китайского искусства каллиграфии и живописи», демонстрируя творческую трансформацию китайского искусства в России.

Примечательно, что работы на этой выставке были созданы российскими художниками, что свидетельствует о определенной степени локализации китайского искусства каллиграфии и живописи в России.

Руководитель Студии китайской живописи и каллиграфии Сумарокова отметила: «Ученики не только осваивают технику китайской живописи, но и через каллиграфию и живопись глубоко постигают уникальное духовное содержание восточной эстетики». Это указывает на то, что распространение китайской каллиграфии и живописи в России поднялось с технического уровня до духовного, и российские художники исследуют не только «форму», но и «дух» китайского искусства.

1.2. *Межкультурный обмен в сфере исполнительских искусств.*

Исполнительские искусства, как носители культуры, играют важную роль в китайско-российском обмене. В последние годы деятельность китайских исполнительских коллективов в России становится все более частой и разнообразной по форме. В 2025 году Шэньчжэньский оперный театр представил танцевальный спектакль «Вин Чун» на сцене Большого театра в Москве, а в апреле вновь выступил в Москве. Эти выступления не только продемонстрировали традиционные китайские боевые искусства и культуру, но и привлекли российскую аудиторию с помощью современных сценических приемов, отразив синтез традиционного и современного.

В то же время российские исполнительские коллективы также активно участвуют в обменах с Китаем. В мае 2025 года «Большой театр направил балетную труппу и симфонический оркестр в Пекин и Шэньчжэнь для проведения гастролей в рамках культурного обмена». Это двустороннее взаимодействие способствовало взаимному обогащению и совместному развитию искусства двух стран. На церемонии открытия выставки «Вопрос к Мастеру: от кисти к сердцу» российские художники также провели концерт с интерпретацией произведений китайской музыки и танца, включая такие произведения, как «Юн Гуань Сань Ди» и «Сян Цзян Юань», представив «диалог между тысячелетиями». Подобная интеграция различных форм искусства предоставляет новую парадигму для распространения китайского искусства в России.

II. *Современное искусство и популяризация массовой культуры.*

С ускорением процессов глобализации влияние современного китайского искусства и массовой культуры в России также постепенно усиливается. Государственная Третьяковская галерея, как один из важнейших художественных музеев России, в последние годы начала выставлять работы современных китайских художников. Это явление свидетельствует о том, что восприятие китайского искусства в России расширилось от традиционной культуры до современного искусства, отражая панорамный интерес российских художественных кругов к китайскому искусству.

Кроме того, такие традиционные китайские праздники, как Праздник Весны, стали важным поводом для распространения китайской культуры в России. «Празднование китайского Нового года в Москве привлекает огромные толпы людей, выстраивающиеся в очередь еще до начала мероприятия». Праздничные мероприятия, посвященные Празднику Весны, привлекают не только китайцев, проживающих в России, но и все больше пользуются популярностью среди местных жителей, что свидетельствует о постепенной интеграции китайской культуры в повседневную жизнь россиян. Этот культурный обмен на народном уровне дополняет обмены в академической и художественной сферах, совместно формируя многомерную сеть распространения китайской культуры в России.

Какие используются основные формы и примеры распространения влияния китайского искусства в России: проведение различных выставок каллиграфии и живописи КНР, студийных занятий. Например, выставка «Вопрос к Мастеру: от кисти к сердцу». Так же было представлено современное искусство в художественных музеях. Например, была проведена выставка современного китайского искусства в Третьяковской галерее Культурный обмен через театральные постановки. Например, танцевальный спектакль «Вин Чун» в Москве. Также проводятся различные фестивали. Китайские

талантливые молодые исполнители и мастера искусства участвовали в праздничных мероприятиях. Например, на Празднования Китайского Нового года в Москве.

Отметим, что ценители искусства, ученые, деятели культуры, различные профессионалы, широкая публика и молодежь высоко оценили китайское искусство и были восхищены китайской культурой.

III. *Механизмы и движущие силы китайско-российского культурного обмена.*

Эффективное распространение китайской философии и искусства в России стало возможным благодаря синергетическому эффекту множественных механизмов и движущих сил. От межправительственного сотрудничества до народной дипломатии, от академических институтов до коммерческих каналов – эти многообразные механизмы распространения совместно составляют организационную основу для китайско-российского культурного диалога.

3.1. *Межправительственные рамки сотрудничества.*

Правительства Китая и России, создав серию механизмов сотрудничества, обеспечили институциональные гарантии для культурных контактов. В 1992 году Китай и Россия подписали «Соглашение между Правительством КНР и Правительством РФ о культурном сотрудничестве», заложив правовую основу для культурного обмена между двумя странами. Впоследствии стороны регулярно подписывали планы культурного сотрудничества, такие как «План сотрудничества между Министерством культуры и туризма КНР и Министерством культуры РФ на 2024–2027 годы», которые определили конкретные пути сотрудничества в таких областях, как исполнительские искусства, музеи, библиотеки и охрана культурного наследия.

Стоит отметить механизм регулярных встреч глав правительств Китая и России, в рамках которого гуманитарное сотрудничество стало важной темой. На 30-й регулярной встрече глав правительств в 2025 году стороны согласились «расширить масштабы двусторонних академических обменов, включая обмены школьниками и студентами, осуществлять совместную подготовку высококвалифицированных кадров и проводить научно-исследовательское сотрудничество» и планировали «создать Российско-китайский фундаментальный исследовательский институт». Такая модель продвижения «сверху вниз» позволяет эффективно интегрировать ресурсы и обеспечивает политическую поддержку и направление для культурного обмена.

3.2. *Образовательные учреждения и академические платформы.*

Университеты и научно-исследовательские институты, являясь базами академических исследований и подготовки кадров, играют ключевую роль в распространении китайской философии и искусства. Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Институт востоковедения РАН и другие учреждения долгое время занимаются исследованиями китайской философии и культуры, подготовив большое количество специалистов-китаеведов. В то же время сотрудничество между китайскими и российскими вузами становится все более тесным; например, студенты Московского государственного педагогического университета приняли участие в конкурсе на открытие выставки китайской каллиграфии и живописи, что демонстрирует междисциплинарный обмен в сфере искусства и образования.

«Программа взаимного перевода и публикации китайской и русской литературы» является успешным примером культурного обмена между двумя странами. С момента запуска в 2013 году в рамках проекта было опубликовано почти сто книг, включая такие произведения, как «Ляо Чжай Чжи И» и «Сборник произведений представительниц китайской литературы середины XX века». Эти переводы не только способствуют распространению китайской философии и литературы в России, но и предоставляют базовые тексты для академических исследований. Профессор факультета русского языка Пекинского университета Чжао Гуйлян отметила, что эта программа предоставила ей «возможность изучать современную русскую литературу», что свидетельствует о способности таких платформ стимулировать взаимный академический интерес.

3.3. *Народные каналы и коммерческая деятельность.*

Помимо официальных каналов, народная дипломатия и коммерческая деятельность также предоставили важный импульс для распространения китайской философии и искусства в России. В последние годы все больше культурных предприятий и художественных учреждений участвуют в китайско-российском культурном обмене. Например, российское издательство «Гиппарион» активно участвует в «Программе взаимного перевода и публикации китайской и русской литературы»; его директор Смоляков заявил, что проект создал для них «много возможностей для публикации выдающихся произведений восточной литературы».

В то же время частные студии также стали новой силой в распространении китайской культуры. Московская Студия китайской живописи и каллиграфии способствует популяризации и локализации китайского искусства в России через преподавание китайской живописи. Сумарокова отметила: «Ученики не только осваивают технику китайской живописи, но и через каллиграфию и живопись глубоко постигают уникальное духовное содержание восточной эстетики». Такое глубокое понимание достигается именно через непрерывное, малоформатное педагогическое взаимодействие на народном уровне, чье влияние может превзойти разовые крупные мероприятия.

IV. *Проблемы межкультурной адаптации в переводе и распространении влияния китайской культуры.*

Распространение китайского искусства в России сталкивается с множеством вызовов. Эти вызовы происходят как из самого языка и культуры, так и связаны с социальной средой и изменениями эпохи. Только путем углубленного анализа этих трудностей и стратегий их преодоления можно более эффективно способствовать будущему китайско-российскому культурному обмену.

4.1. *Языковые и культурные барьеры.*

Китайские философские каноны глубоки и абстрактны, содержат множество культурно-специфических концепций, и их точный перевод представляет собой первостепенную задачу. Например, такие философские категории, как «Дао», «Жэнь», «Ци», не имеют полных эквивалентов в русском языке; ранние переводы часто использовали транскрипцию с комментариями, тогда как сегодня больше внимания уделяется целостной передаче концептуальной системы.

Переводчик Андрей Мусатов отмечает, что философский перевод требует от переводчика не только свободного владения двумя языками, но и профессиональной философской подготовки, способности понимать «сложные и тонкие тексты». Данный опыт исследователя, участвовавшего в проекте перевода Стэнфордской философской энциклопедии, показывает, что философский перевод стал крайне специализированной работой.

Кроме того, культурные различия также являются серьезным препятствием в распространении. Российская культура обладает чертами «разрывного диалога, центробежного диалога, синхронного диалога, диалога типа «Я-Другой», тогда как китайская культура содержит черты таких разновидностей диалога как «первичного, непрерывного, центристского, диахронного или типа Я-Я». Это различие в мышлении напрямую влияет на понимание и принятие китайской философии и искусства. Следовательно, простого языкового преобразования недостаточно для эффективной коммуникации; необходимо осуществлять культурную адаптацию и творческую трансформацию.

4.2. *Корректировка стратегий распространения влияния китайской культуры.*

Сталкиваясь с вышеупомянутыми практическими примерами, Китай и Россия скорректировали стратегии распространения, постепенно осуществив переход от односторонней коммуникации к двустороннему диалогу. В выборе произведений для перевода, ранее основное внимание уделялось древней классике, теперь же включаются больше современных произведений. «Программа взаимного перевода и публикации китайской и русской литературы» переводит не только такие классические произведения, как «Троецарствие» и «Сон в красном тереме», но также опубликовала «Сборник произведений представителей китайской литературы середины XX века» и «Антологию китайской драматургии XX–XXI веков». Такой выбор отражает то, что восприятие китайской культуры российским обществом расширилось от единой традиционной цивилизации до многогранного, динамично развивающегося культурного организма.

В плане форм выражения также все больше внимания уделяется интеграции с российскими эстетическими предпочтениями. Например, хотя выставка «Вопрос к Мастеру: от кисти к сердцу» демонстрирует китайскую каллиграфию и живопись, создателями являются российские художники, естественно включившие элементы местного искусства. Подобное «локализованное творчество» привлекает внимание зрителей и является эффективной стратегией межкультурной коммуникации. Аналогично, постановка танцевального спектакля «Вин Чун» в Москве также сочетает современные сценические технологии, чтобы соответствовать вкусам современной российской аудитории.

4.3. *Академические стандарты и гармонизация требований.*

В процессе интеграции исследований китайской философии и искусства в российскую академическую систему соблюдение местных академических стандартов также стало вызовом, который необходимо преодолеть. Российские журналы предъявляют строгие требования к подаче статей, включая обязательное оформление библиографии по ГОСТу РФ, указание даты обращения к интернет-ресурсам, указание города, издательства при цитировании книг и т. д. Эти нормы являются необходимым элементом для изучения и адаптации китайскими учеными, но именно через эти стандарты исследования китайской философии и искусства могут лучше интегрироваться в российское академическое сообщество и оказывать более широкое влияние.

В то же время российское академическое сообщество негативно относится к «прямому использованию контента, сгенерированного ИИ», считая, что это приводит к немедленному отказу в публикации. Такие строгие требования к академической оригинальности также стимулируют глубину и строгость исследований китайской философии в России. По мере углубления китайско-российского академического обмена ученые двух стран также постепенно гармонизируют, повышая методологию исследований и академические стандарты, создавая новейшие эффективные межкультурные условия для более глубокого диалога.

Перспективы развития влияния китайской культуры.

Распространение влияния китайского искусства в России демонстрирует различные траектории – от каллиграфии и живописи, исполнительских искусств до современных творческих индустрий, элементы китайского искусства незаметно интегрируются в повседневную жизнь простых россиян, становясь ярким воплощением китайско-российского культурного обмена.

Что касается механизмов распространения, то межправительственное сотрудничество, образовательные учреждения и народные каналы сформировали многоуровневую, многомерную сеть обмена.

В частности, такие институциональные соглашения, как «Программа взаимного перевода и публикации китайской и русской литературы», обеспечивают преемственность и стабильность культурных контактов между двумя странами.

Кроме того, Совместное коммюнике 30-й регулярной встречи глав правительств показывает, что стороны продолжают углублять гуманитарное сотрудничество, включая новые инициативы, такие как «создание Российско-китайского фундаментального исследовательского института» и «продолжение развития ассоциаций университетов двух стран». Эти механизмы предоставляют мощную поддержку для распространения китайской философии и искусства в России.

Заключение.

Таким образом, распространение китайской философии и искусства в России сформировало относительно совершенные механизмы и пути и достигло значительных результатов. В будущем, путем усиления цифрового распространения, акцента на современном содержании, подготовки профессиональных кадров, углубления молодежных обменов и других путей, китайско-российский культурный диалог, как ожидается, вступит в более глубокую и широкую новую стадию, предоставляя поддержку на культурном уровне для построения сообщества с единой судьбой для человечества.

Как было отмечено в Совместном коммюнике, «стороны высоко ценят роль двустороннего гуманитарного сотрудничества в развитии отношений между государствами». Несомненно, культурные обмены стали важным столпом всеобъемлющего партнерства стратегического взаимодействия между Китаем и Россией и продолжают вносить постоянный вклад в развитие и углубление внешнеполитических отношений между двумя странами.

Список литературы

1. История распространения китайских философских канон в России. – Шанхай: Издательство Шанхайского транспортного университета, 2023.
2. Китайская культура интегрируется в повседневную жизнь россиян // The Moscow Times. – 2025.
3. Руководство по публикации научных статей в России // Пошаговое руководство по подаче заявок в журналы. – 2025.
4. Мусатов А. Translators Cafe / А. Мусатов. – 2023.
5. Совместное коммюнике 30-й регулярной встречи глав правительств Китая и России // Китай и Россия договорились углубить гуманитарное сотрудничество. – 2025.
6. Система поиска в каталоге Библиотеки Научно-технического университета Китая.
7. В Москве открылась выставка китайской каллиграфии и живописи российских художников. – 2025.
8. ГОСТ РФ. Стандарты по информации, библиотечному и издательскому делу, издательской деятельности, авторскому праву. Общие требования и правила оформления.
9. Количество публикаций в рамках «Программы взаимного перевода и публикации китайской и русской литературы» достигло почти ста видов: взаимные рекомендации книжных изданий. – 2019.
10. Анализ моделей диалога и парадигм мышления китайской и русской культур с точки зрения теории диалога // Академические исследования. – 2018. – №12.

Застрожная Татьяна Владимировна

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край

ЗАБЫТЫЕ ОБРАЗЫ ПРИРОДЫ: ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ КАК ПАМЯТЬ ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема утраты диалектной экологической лексики и этноспецифических метафор как важного элемента языковой и культурной памяти. Автор обосновывает значимость этноспецифических метафор не только как стилистического приёма, но и как способа осмысления мира и формирования экологического сознания. Доказано, что включение этноспецифических метафор в образовательный процесс способствует не только обогащению речи обучающихся, но и формированию экологической культуры, сохранению культурного наследия и укреплению связи поколений.

Ключевые слова: этноспецифические метафоры, экологическая лексика, диалектная лексика, экологическое сознание, лингвокультурология, языковая память, педагогические приёмы, региональное языковое наследие, формирование экологической культуры, уроки русского языка.

В условиях нарастающих экологических вызовов формирование экологического сознания у подрастающего поколения становится одной из ключевых задач образования [2, с. 45]. Традиционно эта задача решается на уроках биологии, географии и ОБЖ. Однако потенциал урока русского языка как инструмента экологического просвещения остается недооцененным.

Цель статьи – продемонстрировать, как исчезающие этноспецифические метафоры, могут стать эффективным средством формирования экологического сознания на уроках русского языка; обосновать их педагогическую ценность и предложить приемы работы с ними.

Метафору можно считать мостом между языком и экологическим сознанием, так как метафора – не просто стилистический прием, а способ осмысления мира [3, с. 23]. Через метафору человек способен проецировать природные образы на социальные и личностные явления, закреплять в языке наблюдения за экосистемами и передавать ценностное отношение к природе.

Этноспецифические метафоры особенно ценны, поскольку отражают локальный экологический опыт. Например, метафоры, связанные с *болотами*, актуальны для северных и центральных регионов России. Такие метафоры содержат «свернутые» экологические знания (например, «*тихий, как болотник*» – о звукопоглощающих свойствах болота) и формируют эмоциональную привязанность к родной природе [2, с. 78].

В науке выделяют три типа этноспецифических экологических метафор [3, с. 56]. Типология представлена в таблице 1.

Таблица 1

Типы этноспецифических экологических метафор

Тип метафоры	Метафора	Эколого-культурный смысл метафоры
А. Метафоры, основанные на названиях растений и ландшафтов	<i>Упрямый, как коряга</i>	Устойчивость, не поддающаяся изменению (коряга сопротивляется течению и выкорчевыванию)
	<i>Тонкий, как мшара</i>	Обманчивая прочность (мшара – болотистая местность, кажущаяся твердой)
	<i>Бледный, как лядина</i>	Тусклость, отсутствие яркости (лядина – затененная поляна в лесу)
Б. Метафоры, связанные с водными объектами	<i>Тихий, как омут</i>	Внешнее спокойствие при скрытой опасности (омут с водоворотами)
	<i>Скользкий, как тина</i>	Ненадежность, уклончивость (тина не дает опоры).
	<i>Тих, как болотник</i>	Беззвучность, растворение в пространстве (болотник – растение болот)
В. Метафоры, описывающие природные явления	<i>Блуждает, как ожеледь</i>	Неуверенность, потеря опоры (ожеледь – гололедица)
	<i>Вертится, как урема</i>	Хаотичность, запутанность (урема – густой пойменный лес)

Однако происходит утрата диалектной экологической лексики. Это, безусловно, один из основных симптомов разрыва человека с природой [2, с. 102]. Исчезновение региональных наименований растений, ландшафтов и явлений природы – тревожный индикатор ослабления этноэкологических связей. Например, исчезли диалектные слова *болотник* и *перелесок*. Утрата слова *болотник* стирает знание о конкретных видах и связанных с ними приметах. Исчезновение слова *перелесок* ведет к обобщению: вместо точного названия – безликое «лес».

Другие примеры уходящей диалектной экологической лексики (*мшара, лядина, ожеледь, суходол*) представлены в таблице 2 [1, т. 2, с. 145; региональные словари диалектов и говоров].

Таблица 2

Примеры уходящей экологической лексики

Лексема	Значение	Диалект
Мшара	Болотистая местность с мхами	Архангельские говоры
Лядина	Заросшая поляна в лесу	Севернорусские диалекты
Ожеледь	Гололедица	Южнорусские говоры
	Снежная навись на ветках деревьев	Севернорусские диалекты
Суходол	Безводная долина	Южнорусские говоры
Колок	Обособленный лесок	Южнорусские говоры
Урема	Пойменный лес у реки	Поволжские говоры

К основным причинам исчезновения экологической лексики можно отнести [2, с. 115–118]:

а) *урбанизацию* – уход людей из сельской местности, разрыв передачи знаний от старшего поколения;

б) *стандартизацию образования* – в школах используется общелитературная норма, диалекты практически не изучаются;

в) *глобальные медиа* – доминирование унифицированного языка снижает потребность в локальных терминах;

г) *изменение хозяйственной деятельности* – исчезновение традиционных промыслов (бортничество, сенокосы) ведет к забыванию связанной с ними лексики.

Последствия утраты лексического разнообразия ощутимы и затрагивают когнитивный (обеднение образного мышления), экологический (невозможность точно описывать локальные экосистемы), культурный (потеря этноспецифических метафор и сравнений) и чисто лингвистический (сужение синонимического ряда) аспекты [2, с. 120–123].

Педагогический потенциал этноспецифических метафор велик. Использование таких метафор на уроках русского языка позволяет учителю решить ряд задач [3, с. 89; 2, с. 134]:

- расширять лексикон обучающихся за счет диалектных и устаревших слов, связанных с природой;
- развивать образное мышление через сопоставление природных и человеческих явлений;
- формировать экологическую эмпатию – способность «видеть» природу через язык;
- укреплять связь с культурным наследием – понимание, что язык хранит память о традиционном природопользовании.

Существуют ли пути сохранения и актуализации экологической лексики? Да, безусловно, существуют. Сохранность экологического пласта лексики, в том числе этноспецифических метафор, можно обеспечить путем реализации следующих мероприятий на уроках русского языка [2, с. 145–148]:

1. *Лексический анализ:*

- найти в тексте этноспецифическую метафору;
- выяснить значение ключевого слова (например, «*мишара*») через словари или краеведческие источники [1, т. 3, с. 210; региональные словари диалектов и говоров];
- объяснить, почему именно этот природный образ использован в метафоре.

2. *Творческие задания:*

- придумать историю, где герой проявляет качество, описанное метафорой («*упрямый, как коряга*»);
- составить «экологический словарь» местных метафор (с иллюстрациями);
- написать эссе «*Если бы природа могла говорить...*», используя 3–4 этноспецифические метафоры.

3. *Сопоставительная работа:*

- сравнить русскую метафору с аналогичными образами в других языках (например, как в разных культурах метафорически описывают устойчивость – через *дерево, камень, воду*);
- проанализировать, какие природные объекты чаще становятся основой метафор в разных регионах России.

4. *Реконструкция контекста:*

- восстановить ситуацию, где могла возникнуть метафора (например, «*блуждает, как ожеледь*» – в зимнем лесу, где трудно идти по гололедице);
- обсудить, как изменение ландшафта влияет на понимание метафоры (если *болото* осушено, образ «*болотника*» становится непонятным).

Перечисленные приемы позволяют успешно формировать экологическое сознание и превращают русский язык из «предмета изучения» в инструмент экологического просвещения, отвечая вызовам современности [2, с. 150]. Функции экологических метафор представлены в таблице 3 [3, с. 77].

Таблица 3

Функции экологических метафор

Функция	Эколого-культурное значение
Экологическая память	Фиксируют знания о ландшафтах, растениях и явлениях, исчезающих из повседневного опыта
Языковое разнообразие	Заменяют шаблонные сравнения («тихий как мышь») уникальными образами, связанными с родной природой
Культурная идентичность	Хранят «следы» традиционного природопользования (охота, земледелие, рыболовство)
Педагогический потенциал	Могут использоваться на уроках русского языка и краеведения для: – анализа семантики; – составления «экологических словарей»; – творческих заданий (например, придумать историю с метафорой «упрямый, как коряга»)

Этноспецифические метафоры по праву можно считать лингвистическими «капсулами времени», которые хранят [3, с. 65; 2, с. 160]:

- экологические знания предков;
- ценностное отношение к природе;
- образный потенциал языка.

Их включение в школьную программу по русскому языку обогащает речевую практику обучающихся, способствует формированию экологической культуры и укрепляет связь поколений через слово.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – В 4 т. – М.: Русский язык, 1978–1980.

2. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с. – ISBN 5-7695-0783-4. EDN UKCOEJ
3. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. – ISBN 5-88766-047-9.
4. Региональные словари диалектов и говоров по субъектам Российской Федерации.

Клочко Арина Андреевна
студентка

Ахмадуллина Елена Наильевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕВОДА КИТАЙСКИХ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности и проблематика перевода имён собственных с китайского языка на русский и английский языки соответственно, приводятся примеры вариантов перевода. Среди главных проблем выделяется фонетическая – транскрипция/транслитерация и благозвучие.

Ключевые слова: перевод, проблемы перевода, транскрипция, транслитерация, благозвучие.

Перевод – очень важная сфера в эпоху глобализации. И необходимо понимать, что переводчики занимаются переводом не столько текста, сколько смысла. Однако есть некоторые нюансы, которые следует переводить как можно ближе к оригиналу. Один из таких нюансов – имена собственные.

Следует сразу отметить, что в китайском языке нет алфавита, в нём есть иероглифы. Большинство источников говорят о примерно 50 000 иероглифов (вместе с устаревшими и редко используемыми). Существуют и различные печатные словари, которые содержат большое количество иероглифов. Среди крупнейших можно выделить *Чжунхуа Цзыхай zhōng huá zì hǎi* (включает 85568 иероглифов) и *Итоцзы Цзыдиан guī zìzìdiǎn* (содержит 106230 иероглифов).

Образованный китаец должен знать около восьми тысяч иероглифов. Иностранцу же для повседневной жизни и чтения газет будет достаточно трёх-четырёх тысяч.

Для чтения в помощь иностранцам существует *пиньинь* – система транслитерации (транскрипции) китайского языка на латинице. И для английского, и для русского языков существуют две транскрипционные системы – *система Уэйда-Джайлса* и *Палладия*. В них указаны соответствия китайских слогов слогам нужного языка, их произношение, есть также и таблицы возможных сочетаний инициалей и финалей (т.е. начало и окончание слогов), которые образуют слоги.

Вот здесь и возникают основные трудности в работе переводчика. Пройдёмся по основным из них.

1. Транслитерация имён.

Обычно при переводе используются как раз транскрипционные системы, но иногда их недостаточно: когда не хватает эквивалентов в языке перевода, нужно применить транслитерацию.

Так, например, при локализации имён в компьютерной игре «Honkai: Star Rail» имя персонажа 阮梅 RuǎnMéi в русском и английском варианте отличается. В русской версии её имя перевели в соответствии с системой – Жуань Мей. А вот английские переводчики решили использовать как раз транслитерацию. Эквивалент китайскому слогу *guan* составляет *juan* (*хван*), но переводчики оставили изначальный пининь *Ruan*, который читается в английском языке как «Руан». То есть в английском варианте персонаж так и остался Руан Мей. Вариант «Жуань» не вышло перевести, как минимум, из-за отсутствия в английском фонемы «ж». В нём есть сочетание *dз*, но отдельно существует только *d*.

На самом деле сейчас в английском языке существует два варианта написания китайских имён собственных: используется пиньинь и транскрипционная система Уэйда-Джайлса. Так, например, имя китайского революционера, основателя Китайской Народной Республики Мао Цзэдуна переводят двумя способами: *Mao Zedong* (пиньинь) и *Mao Tsetung* (система Уэйда-Джайлса). Наиболее популярен как раз вариант транслитерации.

В русском языке тоже есть свои особенности перевода китайских имён собственных. Например, персонаж 明台 MíngTái из сериала «Конспиратор» (伪装者) имеет два варианта перевода – «Мин Тай» и «Минг Тай». Китайский слог «*ting*» в транскрипционной системе Палладия переносится как «мин», но допускается также написание «минг», так как в китайском есть финали «*n*» и «*ng*» – первый читается просто как «н», а второй приобретает назальность за счёт *g* на конце.

2. Благозвучие.

Помимо всего прочего сложности добавляют созвучность и контекст.

Вернёмся к приведённому выше примеру с именем персонажа Мин Тай. Само имя имеет значение «зал императора», а по отдельности Мин переводится как «ясный», «чистый» и Тай как «начальник». Но для русскоговорящей публики это имя созвучно с названием рыбы – минтай. Конечно, рыба в Китае имеет очень хорошее значение, но главному герою оно не подходит. И вот как раз для благозвучия русские переводчики могут заменить «Мин» на «Минг», чтобы убрать ассоциацию с рыбой.

Вообще, китайские имена не выбираются из списка, как славянские или европейские. Каждое имя уникально, и если оно будет созвучно с чьим-то ещё (хотя это тоже редкость, учитывая тоновую систему языка), то это не значит, что написаны они будут одинаково. Зато благодаря вкладываемому смыслу китайские имена очень созвучны обычным словам.

Примером этому может послужить имя персонажа 果然 GuǒRán Го Жань из сериала «Давай поженимся» (咱们结婚吧). Если разбирать имя по иероглифам, то 果 Guǒ означает фрукт, а 然 Rán – «воспламеняться». Но если употреблять данную лексему вместе, то выйдет выражение «действительно». Потому и сложно воспроизвести на русском игру слов, когда у героя состоялся подобный диалог с другой героиней:

– Так это правда ты? (果然是你?)

– Это правда я. (果然是我)

Или можно было перевести как:

– Так Го Жань – это ты?

– Го Жань – это я.

Отсюда можно заключить, что даже в переводе одних только имён собственных есть свои нюансы и проблемы. Но всегда найдутся наиболее подходящие варианты перевода. Следует лишь помнить, что эти варианты должны не только соответствовать оригиналу, но и учитывать благозвучие и общий контекст.

Список литературы

1. Вашкявичус В.Ю. Проблема переводческих решений при передаче имен собственных (на материале китайских художественных текстов) / В.Ю. Вашкявичус, О.В. Павлова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – №3 (39) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-perevodcheskih-resheniy-pri-pere-dache-imen-sobstvennyh-na-materiale-kitayskih-hudozhestvennyh-tekstov> (дата обращения: 22.07.2025).

2. Шатравка А.В. Проблема перевода китайских имен собственных в произведениях современных китайских писателей (на примере произведений лао Шэ) / А.В. Шатравка // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2010. – №8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-perevoda-kitayskih-imen-sobstvennyh-v-proizvedeniyah-sovremennyh-kitayskih-pisateley-na-primere-proizvedeniy-lao-she> (дата обращения: 22.07.2025). – EDN QAENXD

Леханов Спартак Борисович

научный сотрудник

Центр изучения, сохранения и развития родных языков

Академии наук Республики Саха (Якутия)

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

DOI 10.31483/r-152689

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу процессов цифровизации языкового образования коренных малочисленных народов Севера в контексте сохранения языкового многообразия России. Рассматриваются теоретические, нормативно-правовые и методологические основания внедрения цифровых технологий в сферу обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера (КМНС). На основе анализа существующей инфраструктуры (электронные словари, мобильные приложения, образовательные платформы, системы с использованием искусственного интеллекта) выявляются ключевые факторы успешности реализации цифровых проектов, обозначаются критические проблемы и барьеры развития.

Ключевые слова: цифровизация, языки коренных малочисленных народов Севера, мобильные приложения, электронные языковые ресурсы, искусственный интеллект, языковая политика, ревитализация языков.

Введение

Сохранение языков коренных малочисленных народов Севера рассматривается как одно из ключевых условий поддержания культурного, этнического и этнолингвистического многообразия Российской Федерации. В последние десятилетия для большинства языков КМНС наблюдается критическое сокращение сфер функционирования: фиксируется неуклонное снижение численности активных

носителей, ослабляется механизм межпоколенческой трансмиссии (передачи языка от родителей к детям), практически исчезает использование языков в бытовой, образовательной и публичной сфере коммуникации [14; 15].

На данные негативные процессы существенное влияние оказывают комплекс взаимосвязанных факторов: внутренняя и внешняя миграция населения, урбанизация и переселение представителей КМНС в крупные города, доминирующее положение титульных языков в системе образования и информационных технологиях, а также ограниченное присутствие и репрезентация родных языков в массовой культуре, традиционных и цифровых медиа [12].

Одновременно цифровизация образовательных процессов открывает принципиально новые возможности для изучения, документирования и сохранения малочисленных языков, обеспечивая географически безграничный доступ к учебным и лингвистическим материалам, позволяя создавать богатые мультимедийные ресурсы, организовывать гибкие дистанционные формы обучения, повышать мотивацию обучающихся через интерактивные и игровые технологии. В этом контексте цифровые инструменты и технологические решения приобретают статус не просто вспомогательных средств, а становятся одним из ключевых факторов и условий эффективной поддержки языков КМНС, их ревитализации и функциональной актуализации [11].

Целью исследования является проведение комплексного анализа теоретических основ, современного состояния и перспектив развития цифровых технологий в сфере языкового образования КМНС, систематизация существующих цифровых ресурсов и практик, выявление критических проблем и формулирование рекомендаций для дальнейшего развития.

Методологическая база исследования опирается на следующие подходы и методы: анализ нормативно-правовой базы и стратегических документов Российской Федерации в области языковой политики и образования; описание существующих цифровых образовательных ресурсов; обзор научной литературы по проблематике цифровизации языкового образования и ревитализации языков.

Понятие и ключевые принципы

Под цифровыми технологиями в контексте языкового образования понимается совокупность программных и аппаратных средств, онлайн-платформ, мобильных приложений, методик и педагогических подходов, направленных на создание, распространение, хранение и освоение языкового контента. Цифровые технологии охватывают как традиционные электронные материалы (видео, аудио, текстовые документы), так и инновационные решения, основанные на искусственном интеллекте, виртуальной и дополненной реальности, голосовых интерфейсах [20].

Ключевые принципы цифровизации языкового образования включают:

- доступность – возможность обучающихся получать качественные учебные материалы независимо от географического положения, материального благосостояния, наличия физических ограничений;
- интерактивность – активное взаимодействие обучаемого с цифровым контентом, возможность двусторонней коммуникации, предоставление немедленной обратной связи;
- персонализация – адаптация содержания, темпа и методов обучения к индивидуальным потребностям, уровню языковой компетенции и стилю учения каждого пользователя;
- культурная релевантность – укорененность языкового контента в аутентичных этнокультурных контекстах, традициях, образе жизни и ценностях коренных народов;
- сообщественность – формирование и поддержание сетевых сообществ носителей и изучающих языки, создание условий для коллективного взаимодействия и обмена опытом [13].

Нормативно-правовая основа поддержки языков КМНС

Правовое регулирование сохранения и развития языков коренных малочисленных народов в России опирается на многоуровневую систему актов конституционного, федерального и регионального уровня. Конституция Российской Федерации закрепляет основополагающие принципы многонационального государства, гарантии защиты прав и свобод всех народов и этнических групп.

Ключевые федеральные законы: Закон РФ от 25.10.1991 №1807-1 «О языках народов Российской Федерации»; Федеральный закон от 30.04.1999 №82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации»; Федеральный закон от 05.05.2022 №120-ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации»; Федеральный закон от 06.12.2021 №406-ФЗ (в ред. 2024 г.); Федеральный закон от 29.11.2024 №452-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» [1–6].

Нормативные акты и стратегические документы: Концепция государственной языковой политики Российской Федерации; Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации на период до 2036 года; Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года; Программа «Сохранение и развитие нематериального этнокультурного достояния России до 2030 г.» [7–10].

На региональном уровне действуют специализированные законы о языках КМНС в Ямало-Ненецком, Чукотском, Ненецком, Ханты-Мансийском автономных округах, Республике Саха (Якутия), Камчатском, Хабаровском краях и других субъектах Российской Федерации.

Таким образом, правовая система создает комплексную базу для поддержки языков КМНС, явно предусматривая необходимость внедрения современных цифровых технологий как средства достижения целей языковой политики и сохранения культурного наследия.

Существующие цифровые ресурсы и практики поддержки языков КМНС

Важнейшим компонентом цифровой экосистемы выступают мобильные приложения, разработанные специально для поддержки конкретных языков КМНС [16]. Современная цифровая инфраструктура включает следующие разговорники и словари:

Ительменский язык – аудиоразговорник с двунаправленным словарем и виртуальной клавиатурой, позволяющий осваивать базовую лексику, орфографию и произношение по десяти тематическим модулям.

«Хэсэку!» (нанайский язык) – мобильный словарь-разговорник, основанный на академическом словаре С. Н. Оненко, включающий русско-нанайский и нанайско-русский разделы, а также озвученные носителями фразы для повседневного общения.

«Негида» (негидальский язык) – мобильный разговорник, объединяющий аутентичную озвучку и удобный интерфейс.

«Нивх диф» (нивхский язык) – молодежно-ориентированное приложение-разговорник, разработанное при финансовой поддержке Федерального агентства по делам молодежи и отличающееся современным визуальным оформлением и полной аудиосопроводительной базой.

«Орочида» (орочский язык) – мобильный словарь-разговорник, основанный на литературных источниках и озвученный носителями орочского языка, предназначенный для поддержки повседневной устной коммуникации.

«Торум ащ латын» (мансийский язык) – онлайн-переводчик мансийского языка, основанный на классическом русско-мансийском словаре (более 5000 лексических единиц), с адаптивным интерфейсом для веб- и мобильных платформ и регулярным пополнением словарного фонда.

«Самь Килл» (саамский язык) – детско-ориентированное приложение по кильдинскому диалекту саамского языка, содержащее алфавит, озвученные слова и фразы, связанные с традиционным образом жизни оленеводов, и реализующее формат голосового ассистента (персонаж Марьяна).

«Удиэ» (удэгейский язык) – разговорник и словарь с озвученными примерами, созданный при участии нескольких носителей удэгейского языка при поддержке региональной ассоциации КМНС.

«Хэсэди» (ульчский язык) – комплекс приложений, включающих разговорник, словарный модуль с информацией о грамматике ульчских существительных и глаголов, возможность добавления собственных записей и получения грамматических комментариев.

Ayana voice translator (эвенкийский язык) – голосовая медиаплатформа на основе искусственного интеллекта, обеспечивающая автоматический двусторонний перевод с русского на эвенкийский, воспроизведение песен и сказок на эвенкийском языке, справочные материалы об этнокультуре, а также интерактивный интерфейс с анимацией [21].

Офлайн-переводчики – в 2024 году разработаны инновационные мобильные приложения-переводчики для четырех языков Таймыра: Elden (долганский), Yaliakoko (ненецкий), Буо (нганасанский) и Dirichu (энецкий), со словарными базами от 5000 до 7500 лексических единиц [25].

Веб-приложение «OduTalk» представляет собой специализированный программный продукт, разработанный с целью сохранения и популяризации лесного юкагирского языка, который имеет статус исчезающего языка коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации. Данное приложение функционирует как интерактивный цифровой разговорник, обеспечивающий доступ к лексическим и фразеологическим единицам языка.

Параллельно развитию мобильных приложений сформировалось семейство полнофункциональных образовательных онлайн-платформ и региональных порталов. Платформа SNOWORD, разработанная в Сибирском федеральном университете, предоставляет дистанционные курсы по языкам и культуре КМНС, методические материалы, мультимедийные архивы и ориентирована как на языковое обучение, так и на профессиональную подготовку представителей КМНС для развития северных и арктических регионов [23].

«Атлас языков коренных малочисленных народов Севера» представляет собой систематизированный ресурс лингвистических и социолингвистических данных для языков народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, выполняя функцию комплексного инструмента для научных исследований и образовательных программ по сохранению и ревитализации языков [22].

Образовательный портал «Дети Арктики» представляет собой инновационную цифровую экосистему, реализующую комплексный подход к изучению языков и культуры коренных малочисленных народов Севера через интеграцию структурированных языковых курсов, видеоматериалов о традиционной культуре северных этносов, электронных библиотек фольклорного контента и интерактивных учебных заданий [24].

Проблемы и ограничивающие факторы

Несмотря на динамичное развитие цифровой инфраструктуры, существует комплекс существенных проблем и барьеров, препятствующих эффективной реализации цифровых технологий в образовательной и лингвистической сферах поддержки языков КМНС:

Дефицит квалифицированных кадров. Разработка и сопровождение специализированных цифровых продуктов требует как лингвистической экспертизы, так и компетенций в области программирования, машинного обучения, дизайна интерфейсов. В настоящее время число специалистов, владеющих такими компетенциями, крайне ограничено.

Ограниченность цифровой инфраструктуры. Отдаленные поселения на Севере, Сибири и Дальнем Востоке испытывают острый дефицит качественного интернет-соединения, что существенно снижает практическую ценность онлайн-ресурсов.

Недостаточная корпусная база. Системы машинного обучения и нейронные переводчики требуют больших объемов аннотированных текстовых данных (корпусов). Для языков КМНС такие корпуса, как правило, отсутствуют или находятся в стадии разработки [17]

Риск языковой деструкции. При недостаточной научной экспертизе цифровые продукты могут содержать ошибки, неточности и искажения языковой нормы, что отрицательно сказывается на качестве обучения и формирует неправильные речевые навыки у пользователей.

Слабая интеграция с формальным образованием. Большинство цифровых ресурсов разработаны как дополнительные (внешкольные) средства, и их включение в официальные образовательные программы остается недостаточным, что ограничивает их практическое воздействие на процесс языкового обучения в школах и вузах.

Проблемы финансирования и устойчивости. Многие проекты зависят от грантов, благотворительных взносов или временных государственных программ, что создает риск их закрытия и потери накопленных ресурсов в случае прекращения финансирования.

Перспективные направления развития

К перспективным направлениям развития образовательных технологий, ориентированных на сохранение и популяризацию языков коренных малочисленных народов Севера, относятся: углубленное внедрение искусственного интеллекта и машинного обучения; расширение применения VR/AR-технологий для моделирования этнокультурных сценариев [20]; интеграция механизмов геймификации [22]; развитие технологий распознавания и оценки речи; межрегиональное и международное сотрудничество, исследовательские проекты; интеграция традиционных и цифровых методов обучения; разработка и внедрение устойчивых моделей финансирования.

Заключение

Цифровизация языкового образования коренных малочисленных народов Севера представляет собой комплексный и многогранный процесс, требующий координации усилий государственных органов, научных учреждений, образовательных организаций, региональных сообществ КМНС и промышленных партнеров. Проведенный анализ свидетельствует о том, что в последние годы сформировалась развитая цифровая инфраструктура поддержки языков КМНС, включающая электронные словари и корпуса, более двух десятков специализированных мобильных приложений, образовательные платформы, системы с использованием искусственного интеллекта, а также активное развитие контента в социальных сетях.

Вместе с тем проведенный анализ выявил комплекс существенных проблем и барьеров: дефицит высококвалифицированных специалистов, ограниченность цифровой инфраструктуры в отдаленных поселениях, недостаточный объем корпусных данных и др. Решение этих проблем требует целенаправленной государственной политики, увеличения объемов финансирования, развития кадрового потенциала, укрепления научной экспертизы.

Таким образом, цифровизация языкового образования КМНС – это не просто внедрение новых технологий, а трансформация подходов к сохранению и развитию языкового наследия в эпоху цифровой информатизации, требующая консолидации усилий всех заинтересованных сторон и стратегического видения на ближайшие десятилетия.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. (с изм. и доп. от 21.07.2014 г.). – М., 2024.
2. Закон РФ от 25.10.1991 №1807-1 «О языках народов Российской Федерации» (ред. от 04.08.2023). – М.: Издательство стандартов, 2023.
3. Федеральный закон от 30.04.1999 №82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» (ред. от 04.08.2023). – М., 2023.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 06.12.2024). – М.: Издательство стандартов, 2024.
5. Федеральный закон от 05.05.2022 №120-ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации». – М., 2022.
6. Федеральный закон от 29.11.2024 №452-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (ред. от 29.11.2024). – М.: Официальное издание, 2024.
7. Распоряжение Правительства РФ от 08.05.2025 №1161-р «Об утверждении Концепции устойчивого развития коренных малочисленных народов Российской Федерации на период до 2036. – М., 2025.
8. Распоряжение Правительства РФ от 12.06.2024 №1481-р «Об утверждении Концепции государственной языковой политики Российской Федерации». – М., 2024.

9. Постановление Правительства РФ от 07.10.2021 №1702 «О порядке утверждения норм языков коренных малочисленных народов Российской Федерации, правил орфографии и пунктуации этих языков». – М., 2021.
10. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года: утв. Указом Президента РФ от 25.11.2025 №858. – М.: Президент РФ, 2025.
11. Иванова Е.В. Язык и инновационные образовательные технологии: монография / Е.В. Иванова. – СПб.: Свое издательство, 2022. – 256 с.
12. Нешименко Г.П. Малочисленные языки России: проблемы сохранения и изучения / Г.П. Нешименко. – М.: Изд-во Российской академии наук, 2023. – 384 с.
13. Третьякова И.В. Цифровизация этнокультурного образования: теоретико-методологические основы и практика внедрения: монография / И.В. Третьякова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2023. – 216 с.
14. Головня А.О. Языковая политика в России: региональные аспекты: монография / А.О. Головня. – М.: ИНИОН РАН, 2022. – 198 с.
15. Вахтин Н.Б. Языки народов России: энциклопедический справочник / Н.Б. Вахтин, Е.В. Головкин, П.А. Швайцер. – М.: Академия, 2023. – 672 с.
16. Александрова И.М. Мобильные приложения как инструмент языкового образования в условиях полиэтничного региона / И.М. Александрова // Вопросы образования. – 2022. – №3. – С. 118–134.
17. Гриденева Е.Б. Искусственный интеллект в поддержке малоресурсных языков: новые возможности и вызовы / Е.Б. Гриденева, А.М. Федоров // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. – 2024. – №22. – С. 156–171.
18. Данилова О.И. VR/AR-технологии в обучении родным языкам: обзор мировых практик / О.И. Данилова // Современное образование. – 2023. – №2. – С. 67–81.
19. Корякина Н.А. Геймификация как средство повышения мотивации при изучении родных языков / Н.А. Корякина // Педагогические технологии. – 2023. – Т. 5. №1. – С. 89–103.
20. Майборода О.И. Языковая политика в эпоху цифровизации: российский и международный опыт / О.И. Майборода // Государство и общество. – 2024. – №1. – С. 34–50.
21. Языковой портал КМНСОЮЗ. Цифровые практики по языкам КМНС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lingvo.kmnsouyz.ru/> (дата обращения: 01.12.2025).
22. Атлас языков коренных малочисленных народов Севера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.atlaskmns.ru/> (дата обращения: 3.12.2025).
23. SNOWORD: информационно-образовательная платформа // Сибирский федеральный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://snoword.ru/> (дата обращения: 07.12.2025).
24. Дети Арктики: образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arctic-children.com/> (дата обращения: 10.12.2025).
25. На грани исчезновения: как технологии помогают спасти языки коренных народов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbeslife/531096-na-grani-ischeznoventia-kak-tehnologii-pomogaut-spasti-azyki-korenyh-narodov> (дата обращения: 11.12.2025).

Пузанова Кристина Алексеевна
студентка

Ерохина Дарья Александровна
Студентка

Научный руководитель
Врублевский Юрий Олегович
старший преподаватель

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

ДИЗАЙН ШРИФТОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ КИРИЛЛИЦЫ И ЛАТИНИЦЫ: ВОПРОС БИЛИНГВАЛЬНОЙ ТИПОГРАФИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме проектирования шрифтов в контексте билингвального образования, где одновременно используются кириллица и латиница. Исследуется специфика проектирования типографики для образовательных материалов, требующих поддержки двух письменных систем. Анализируются морфологические особенности кириллических и латинских букв, их влияние на читаемость и восприятие текста. Рассматриваются практические аспекты применения унифицированных шрифтов в современных образовательных платформах. Выводы исследования могут быть полезны при разработке образовательных материалов и цифровых платформ, предназначенных для билингвальной аудитории.

Ключевые слова: типографика, кириллица, латиница, билингвальное образование, дизайн шрифтов, читаемость текста, унифицированные шрифты, морфология букв, образовательные материалы.

1. Введение.

Глобализация и развитие международного сотрудничества в сфере образования создают спрос на качественные образовательные материалы, разработанные с учетом особенностей билингвального обучения. Современные образовательные платформы, учебные пособия и электронные ресурсы все чаще требуют одновременного использования кириллицы и латиницы [1].

Типографика является неотъемлемой частью эффективной коммуникации. Правильно подобранный шрифт не только улучшает читаемость текста, но и влияет на общее восприятие информации обучающимися [2]. Однако проектирование шрифтов, поддерживающих одновременно кириллицу и латиницу, представляет собой непростую задачу, обусловленную морфологическими различиями между двумя системами письма.

Актуальность данного исследования определяется тем, что большинство современных универсальных шрифтов разработаны в первую очередь для латиницы, а кириллица часто добавляется как дополнительный компонент без должного учета её уникальных характеристик [3]. Это приводит к видимому несоответствию в визуальном восприятии текстов, написанных на русском и английском языках.

Целью данной работы является комплексный анализ особенностей проектирования шрифтов с учетом специфики кириллицы и латиницы, а также разработка рекомендаций для типографического оформления образовательных материалов, предназначенных для билингвальной аудитории.

2. Морфологические особенности кириллицы и латиницы.

2.1. Структурные различия букв.

Кириллица и латиница, несмотря на некоторую историческую близость, представляют собой существенно различные письменные системы с уникальными морфологическими характеристиками [4].

Латинский алфавит состоит из 26 букв и характеризуется относительной простотой морфологических форм. Большинство латинских букв строятся из базовых геометрических элементов: прямых линий, дуг и окружностей [2].

Кириллица насчитывает 33 буквы и обладает значительно более сложной морфологией. Как отмечается в специальной литературе, кириллические буквы содержат большое количество диагональных элементов и вертикальных штрихов, что существенно влияет на визуальный ритм текстового блока [5].

Таблица 1

Сравнительная характеристика морфологии латиницы и кириллицы

Параметр	Латиница	Кириллица
Количество букв	26	33
Наличие выносных элементов	Умеренное (p, q, g, y)	Минимальное (щ, ф, у)
Округлые элементы	Частые (a, b, d, o, p)	Редкие (б, в, о, р)
Вертикальные штрихи	Умеренное количество	Преобладающие
Диагональные элементы	Средне	Выраженные (м, ж, х, ш)
Средняя ширина букв	Стандартная	Часто шире

2.2. Визуальная «Цвет» текста.

Важным понятием в типографике является так называемый «цвет» текста (text color) – визуальное впечатление от плотности и интенсивности штрихов на странице [3].

Кириллица создает визуально более плотный набор текста в сравнении с латиницей. Это обусловлено несколькими факторами:

- 1) меньшим количеством округлых элементов в кириллических буквах;
- 2) преобладанием вертикальных и диагональных штрихов;
- 3) редкими выносными элементами;
- 4) часто большей средней высотой букв нижнего регистра (x-height).

Визуальное различие в «цвете» текста может привести к дисгармонии при использовании одного шрифта для обоих алфавитов, если он не был специально спроектирован с учетом этих различий [4].

3. Применение в образовательном контексте.

3.1. Требования к шрифтам в образовательных материалах.

Образовательные материалы предъявляют особые требования к типографике. Шрифты, используемые в учебниках, учебных пособиях и электронных образовательных ресурсах, должны отвечать следующим критериям [3].

Критерии оценки шрифтов в образовательном контексте

<i>Критерий</i>	<i>Описание требования</i>
Читаемость	Легкое распознавание каждой буквы даже при малом размере шрифта
Различимость символов	Четкое визуальное отличие похожих букв (O/0, I/1, C/T)
Эргономичность	Минимизация зрительного утомления при чтении больших объемов текста
Универсальность	Поддержка множества языков и письменных систем
Доступность	Поддержка рендеринга на различных устройствах и платформах
Нейтральность	Избегание избыточной декоративности, которая может отвлекать от содержания

3.2. Рекомендации по выбору и применению шрифтов.

Для оптимизации типографики в билингвальных образовательных материалах рекомендуется:

- выбирать шрифты, специально разработанные для поддержки кириллицы и латиницы, с явным указанием на полноту реализации обеих систем;
- проводить тестирование читаемости на целевой аудитории, особенно на лиц с ослабленным зрением;
- использовать кегль не менее 11 пт для печатных материалов и 14–16 пт для экранных версий;
- поддерживать междустрочный интервал в диапазоне 1,3–1,6 для улучшения читаемости;
- избегать чрезмерного использования курсива и жирного начертания, которое может нарушить баланс между алфавитами;
- проводить корректуру текстов на обоих языках отдельно с целью выявления проблем с читаемостью.

4. Анализ примеров современных решений.

4.1. Успешные примеры унифицированных шрифтов.

В современной типографике существует несколько примеров успешного решения задачи создания шрифтов, гармонично объединяющих кириллицу и латиницу [2].

Семейство шрифтов PT Sans (разработано студией ParaType для компании ВГТРК) считается одним из наиболее успешных примеров унифицированного дизайна. PT Sans был создан специально с целью обеспечения визуального единства русского и английского текстов. Шрифт характеризуется сбалансированными пропорциями, четкой различимостью символов и хорошей читаемостью как в печати, так и на экранах [4].

Другой примечательный пример – семейство Noto Sans, разработанное компанией Google. Это семейство поддерживает множество письменных систем, включая кириллицу и латиницу, и спроектировано таким образом, чтобы различные скрипты визуально гармонизировали друг с другом при использовании в одном документе [5].

Российский шрифт Pragmatica Pro (разработан компанией Paratype) демонстрирует успешное применение современных типографических принципов к проектированию шрифтов для билингвальной аудитории. Шрифт обладает четкой классификацией, удобен для работы с экранами, хорошо поддерживает как кириллицу, так и латиницу.

4.2. Общие характеристики успешных решений.

Анализ успешных примеров позволяет выделить общие характеристики, присущие наиболее эффективным унифицированным шрифтам:

Таблица 3

Характеристики успешных унифицированных шрифтов

<i>Характеристика</i>	<i>Описание</i>
Функциональность	Достаточное количество глифов для полноценной поддержки кириллицы, латиницы и диакритических знаков
Пропорциональная согласованность	Единая система пропорций для обеих письменных систем
Контрастность штрихов	Сбалансированное соотношение толщины основных и соединительных штрихов
Терминалы и засечки	Единое оформление концов букв и деталей для обоих алфавитов
Кинетический контроль	Правильное распределение отрицательного пространства (белых пятен) внутри букв
Техническая оптимизация	Оптимизированный kerning и поддержка OpenType features

5. Интеграция в образовательные платформы.

5.1. Технические аспекты внедрения.

Внедрение оптимизированных шрифтов в образовательные платформы требует учета технических аспектов [3]. На современном этапе развития веб-технологий это задача решается относительно успешно.

Для веб-приложений рекомендуется использовать форматы шрифтов WOFF2 и WOFF, которые обеспечивают оптимальный баланс между качеством и размером файла. Важно также предусмотреть систему резервных шрифтов (fallback fonts) на случай, если основной шрифт не загрузится [4].

Для мобильных приложений следует учитывать ограничения в размере загружаемых ресурсов и использовать системные шрифты, которые уже оптимизированы операционными системами.

5.2. Методические рекомендации для преподавателей.

Преподавателям, разрабатывающим билингвальные образовательные материалы, рекомендуется:

- проводить первичную верстку материалов с использованием проверенных унифицированных шрифтов;

- обращать особое внимание на визуальное равновесие между русским и английским текстом;
- использовать инструменты для проверки читаемости (readability tools);
- тестировать материалы на различных устройствах и размерах экранов;
- проводить пилотное обучение с целевой аудиторией перед полным внедрением материалов.

6. Заключение.

Проектирование шрифтов, гармонично объединяющих кириллицу и латиницу, представляет собой комплексную задачу, требующую глубокого понимания типографических принципов, морфологических особенностей письменных систем и требований образовательного контекста [1].

Исследование показывает, что наиболее успешные решения в этой области характеризуются следующими качествами: пропорциональной согласованностью, единством графических решений, оптимизированной читаемостью и функциональностью [5]. Примеры таких шрифтов, как PT Sans и Pragmatica Pro, демонстрируют, что качественная унификация двух алфавитов возможна при наличии компетентного подхода к дизайну.

Для образовательной сферы критически важно использовать типографику, которая не только отвечает высоким стандартам читаемости, но и поддерживает визуальное единство материалов, предназначенных для билингвальной аудитории. Это требует сознательного выбора шрифтов, проведения тестирования и постоянного совершенствования методических подходов.

Перспективные направления развития в этой области включают:

- разработку специализированных шрифтов для конкретных образовательных контекстов;
- совершенствование инструментов автоматической проверки типографической согласованности;
- исследование влияния различных типографических решений на эффективность обучения;
- создание открытых стандартов и рекомендаций для разработчиков шрифтов.

Применение принципов, изложенных в данной работе, может значительно улучшить качество образовательных материалов и повысить эффективность обучения в билингвальных образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Вухал Ю.В. Типографика в информационной среде / Ю.В. Вухал // Образование и наука. – 2018. – №8. – С. 156–167.
2. Герчук Ю.Я. История графики и искусства книги / Ю.Я. Герчук. – М.: Московский государственный университет, 2014. – 432 с.
3. Гозова М.С. Современные подходы к дизайну шрифтов для образовательных материалов / М.С. Гозова // Дизайн и искусство. – 2021. – Т. 12. №3. – С. 45–59.
4. Лаптева О.А. Морфологические особенности кириллицы и латиницы в типографике / О.А. Лаптева, И.Л. Касаткина // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – 2019. – Т. 15. №2. – С. 234–248.
5. Павлова Т.Н. Типографическая культура и билингвальное образование в России / Т.Н. Павлова // Современная педагогика. – 2022. – №5. – С. 78–92.
6. Филипс М. Три характеристики удачного типографского решения / М. Филипс // Журнал дизайнера. – 2020. – №4. – С. 112–128.
7. Хегази О.М. Унификация глифов в многоязычных шрифтовых семействах / О.М. Хегази // International Journal of Typography and Design. – 2021. – Vol. 14. – No. 2. – P. 187–205.
8. Чиварова И.В. Визуальная гармонизация письменных систем в дизайне шрифтов / И.В. Чиварова // Теория и практика дизайна. – 2020. – №6. – С. 67–81.
9. Шумилова С.В. Образовательные материалы в условиях цифровизации: типографические требования / С.В. Шумилова // Журнал педагогических исследований. – 2023. – Т. 18. №1. – С. 34–48.
10. Google Fonts: Noto Sans Font Family [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fonts.google.com/noto> (дата обращения: 01.12.2025).
11. ParaType: PT Sans Family [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.paratype.ru/fonts/paratype-fonts/pt-sans> (дата обращения: 01.12.2025).
12. ГОСТ Р 7.0.5-2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления: основной стандарт. – М.: Стандартинформ, 2008.

Цой Артём Вячеславович

студент

Гасанов Рамиль Эльсеверович

студент

Куликов Максим Юрьевич

студент

Научный руководитель

Врублевский Юрий Олегович

старший преподаватель

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

СЛАВЯНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: статья посвящена исследованию славянских заимствований в английском языке. Рассматриваются исторические и лингвокультурные аспекты проникновения славянских слов в английскую лексику, их классификация по сферам употребления и степень адаптации к фонетическим и морфологическим нормам английского языка. Особое внимание уделяется наиболее распространённым заимствованиям, связанным с культурой, бытовой жизнью, географией и политикой, а также процессу их интеграции в современный английский язык. Работа показывает, как языковое взаимодействие отражает исторические контакты между народами и способствует расширению лексического фонда английского языка.

Ключевые слова: славянские заимствования, английский язык, лексика, культурно-языковой контакт, etymology, заимствование, история языка.

Славянские заимствования в английском языке представляют собой значимое лингвистическое явление, отражающее процессы взаимодействия различных культур и языковых традиций. В течение длительного исторического периода многочисленные слова и выражения из славянских языков, включая русский, польский, чешский и другие, проникли в английский язык, обогащая его лексический состав и отражая исторические связи между народами.

Славянские заимствования в английском языке проявляются в различных сферах: от культурных терминов и научных понятий до повседневной лексики и разговорных выражений. Некоторые заимствованные слова прочно интегрировались в английский язык, что обогатило его и придало ему специфические лексико-семантические оттенки.

Изучение славянских заимствований позволяет глубже понять взаимосвязь между языками и культурами, а также расширить лингвистический кругозор исследователя. В данном контексте актуально рассматривать происхождение слов, их семантическое значение и механизмы адаптации в английской лексической системе.

Процесс интеграции русских слов в английский язык традиционно подразделяют на четыре этапа [5]:

- 1) этап проникновения;
- 2) этап вхождения;
- 3) этап усвоения;
- 4) этап укоренения.

На первом этапе – этапе проникновения – слова сохраняют тесную связь с исходным контекстом. До революции среди русских заимствований в английском языке можно выделить такие примеры, как *izba*, *kvas*, *rogrom*. На этом этапе слова часто имеют несколько вариантов написания и произношения, поскольку их форма еще не закрепились в заимствующем языке.

На этапе вхождения слово постепенно становится привычным благодаря частому употреблению, формируется стабильная форма, происходит его адаптация к фонетическим и морфологическим нормам английского языка. При этом сохраняется влияние языка-источника на семантику слова.

Этап усвоения характеризуется восприятием иноязычного слова в рамках народной этимологии, когда звуковая форма слова соотносится с уже существующими значениями. Например, в английском жаргоне заимствовано слово *babushka*: в русском языке оно обозначает «бабушка», тогда как в английском – платок, аналогичный тому, который носят русские женщины [3].

Этап укоренения предполагает полную интеграцию слова в грамматическую и лексическую систему английского языка. На этом этапе заимствование может образовывать однокоренные слова, аббревиатуры, расширять семантику и приобретать новые функции. Причины появления заимствований связаны прежде всего с необходимостью обозначения новых объектов и понятий [1].

Большинство русских заимствований попадает в английский язык через письменные источники – отчеты, записи и наблюдения англичан, посещавших Россию. Многие русизмы включены в английские словари, так как они передают концепты, трудные для выражения на английском языке.

Английские музыкальные группы, такие как Moloko и Devotchka, используют русские названия, мотивированные культурной привлекательностью слов, хотя порой их точное значение не всегда осознается [1].

Интерес к русскому языку в Англии восходит к XVII веку, когда появляются рукописи, словари и первая грамматика русского языка для иностранцев, написанная на латыни Генрихом Лудольфом и изданная в Оксфорде. Его работа содержала сведения о России того времени, бытовые диалоги и элементы разговорного языка, что способствовало развитию изучения русского как иностранного [2].

История заимствований тесно связана с историей народа и его взаимодействием с другими культурами. Л.Л. Нелюбин определяет заимствование как «введение в словарный фонд языка иностранного слова» [15]. Заимствования применяются для обозначения новых понятий, уточнения существующих и обозначения ранее неизвестных предметов.

В английском языке традиционно выделяют два основных слоя лексики:

- англосаксонский слой, унаследованный от древнеанглийского языка, происходящего из германской группы;
- романский слой, включающий заимствования из латинского и французского языков, который можно подразделить на подслои в зависимости от времени заимствования и семантических характеристик.

Помимо этих слоев, английский язык содержит заимствования из греческого, скандинавских языков, итальянского, испанского и русского [13].

Основные механизмы заимствования включают:

- транскрипцию – заимствование слова с сохранением звуковой формы, с возможными адаптациями к фонетике английского языка (например, football, jeans, castle);
- транслитерацию – заимствование слова с сохранением письменной формы и чтением по правилам английского языка (cruise, club, Texas);
- калькирование – создание нового слова посредством дословного перевода составных частей (sky-scraper – «небоскрёб»);
- семантическое заимствование – расширение значения уже существующего слова в соответствии со значением заимствованного (pise из латинского nescius – «невежественный» приобрело значение «приятный») [15].

За 1500 лет английский язык заимствовал слова более чем из 50 языков, что связано с культурными контактами, торговыми связями и историческими событиями. Степень влияния отдельных языков на английский зависела от конкретных исторических обстоятельств. Например, заимствования из французского языка составляют около 60% современного словарного состава, в то время как скандинавские заимствования менее многочисленны [14].

Русский язык оказал заметное влияние на английскую лексику через исторические контакты между Англией и Россией, начиная с XIV века. Первым заимствованным словом принято считать sable («соболь»), которое использовалось для обозначения пушного зверя и его меха, а также как прилагательное «черный». В дальнейшем в английский язык вошли tsar («царь»), voivoda («воевода»), muzhik («мужик»), pood («пуд»), samovar («самовар»), telega («телега»), verst («верста») и другие слова. Некоторые из них сохранили исходное значение, другие приобрели новые семантические оттенки.

В XIX веке английский язык заимствовал русские слова, обозначающие предметы быта и культуры (artel, troika, dacha). В революционный и советский период добавились общественно-политические термины (Bolshevik, soviet, Gulag, perestroika), а также слова из области кулинарии (vodka, borscht), культуры (balalaika, samovar) и даже географические названия (Moscow, Siberia).

Адаптация этих слов зависит от их смысла: обозначения уникальных культурных явлений (например, samovar) сохраняют узнаваемость как этнические маркеры, тогда как абстрактные или политические термины (soviet, glasnost) быстро теряют культурную окраску, приобретая международное значение. Это показывает, что заимствование часто вызвано необходимостью передать понятие, не имеющее точного аналога в английском языке.

Адаптация русизмов в английском языке проходит по предсказуемым фонетико-фонологическим, морфологическим и семантическим схемам: приведение звукового облика к английским нормам, присоединение аффиксов (например, vodka, bar) и сдвиги в значении.

Социолингвистически русизмы служат маркерами идентичности в диаспоре или «экзотики» в массовой культуре. Их проникновение волнами связано с историческими периодами интенсивных контактов.

Теоретически процесс соответствует классическим моделям заимствования: от узкого употребления до полной интеграции, как у vodka, или частичной, как у kvass.

Перспективы исследований – в междисциплинарных подходах, сочетающих корпусный анализ, социолингвистические методы и культурологию.

Практическая значимость работы – для преподавания, лексикографии и культурологии, поскольку заимствования отражают исторический обмен и творческую адаптацию языка. Их изучение позволяет проследить закономерности культурной трансляции в глобальном мире.

Таким образом, можно выделить следующие выводы.

1. Современный английский язык содержит значительное количество русских заимствований, которые претерпевают адаптацию при переходе из русского языка;

2. Заимствования происходят не только из русского, но и из других языков;

3. В англоязычных странах встречаются русские географические названия;

4. Заимствования отражают исторические и культурные связи между странами и способствуют обогащению словарного состава языка.

Процесс заимствования является непрерывным и будет продолжаться, отражая как культурные, так и социально-политические изменения. Вклад русского языка в английскую лексику, хотя и ограничен по объёму, демонстрирует уникальные традиции, бытовые предметы и культурные особенности России.

Английский язык отличается высокой восприимчивостью к заимствованиям: около 30% его словарного состава составляют иностранные слова [8]. Наиболее подвержены изменениям лексические компоненты языка, тогда как грамматические структуры остаются относительно устойчивыми.

Современные исследования смещают акцент с источника и даты заимствования на механизмы их адаптации: грамматические и фонетические изменения, трансформацию семантики и влияние на словарный состав [7].

Как отмечал А.А. Потебня, процесс заимствования сопровождается творческой адаптацией слова и обогащением словарного состава языка. Любое пополнение лексики через заимствования приводит к перераспределению значений: второстепенные значения могут стать центральными, а близкие по смыслу слова – вытесняться [6].

Закон системности языка применительно к заимствованиям гласит: любые изменения лексического состава вследствие заимствований вызывают семантические и стилистические изменения в существующих словах и перестройку синонимических рядов. Английский язык обогащался как внутренними средствами словообразования, так и за счет заимствований, что обусловлено исторической открытостью языка [9].

Современный английский язык является результатом длительного взаимодействия различных лексических элементов. Исторические события – христианизация, скандинавские и нормандские завоевания, Столетняя война, эпоха Ренессанса, морское владычество, торговля, промышленное развитие, революции и мировые войны – существенно повлияли на формирование его словарного состава [11].

Список литературы

1. Ананьина М.А. Заимствования в английский язык как средство пополнения словарного запаса / М.А. Ананьина, Т.А. Агапова // Наука молодых – будущее России: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (Пенза, 8 января 2022 года). – Пенза: Наука и Просвещение, 2022. – С. 107–109. EDN KKAENI

2. Борисова А.О. Заимствования в английском языке / А.О. Борисова // Языковые и культурные реалии современного мира: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Пенза, 12–22 апреля 2021 года). – Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2021. – С. 4–12. EDN BPDDXW

3. Борисова А.О. Теоретические основы заимствований в современной лингвистике / А.О. Борисова // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере: материалы VI Международной научно-практической конференции (Москва – Пенза, 25–26 марта 2019 года) / отв. ред. Д.Н. Жаткин, Т.С. Круглова. – М.; Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2019. – С. 172–183.

4. Галиева Л.Р. Заимствования в современном английском языке / Л.Р. Галиева, Р.Н. Сиразетдинова // Перспективы лингвистического знания: молодёжь и наука: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, магистрантов, студентов и школьников (Стерлитамак, 11 марта 2022 года) / отв. ред. Н.В. Матвеева. – Т. 1. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный университет», 2022. – С. 69–74.

5. Гебекова З.Г. Русские заимствования в английском языке / З.Г. Гебекова // Заметки ученого. – 2021. – №5–2. – С. 38–42. EDN TZNNNI

6. Зайцева В.А. Иноязычные заимствования в английском языке / В.А. Зайцева // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания: сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции (Москва, 17–18 ноября 2018 года) / ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». – Вып. 2. – М.: Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2019. – С. 55–61.

7. Ким А.В. Классификация заимствований в английском языке / А.В. Ким // Современное состояние и перспективы развития науки и образования: проблемы и решения: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции (Анапа, 7 июня 2022 года). – Анапа: «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2022. – С. 12–16. EDN WHESXA

8. Костина М.И. Русские заимствования в английском языке / М.И. Костина // Молодые исследователи – современной науке: сборник статей III Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 15 августа 2022 года). – Петрозаводск: Новая Наука, 2022. – С. 46–49. EDN UJTZZX

9. Кубиева Л.М. Тема заимствований в русском языке / Л.М. Кубиева, Ж.С. Межидова, Б.Р. Закраилова // Язык и литература в образовательном и культурном пространстве юга России и Кавказа: материалы Второй международной научно-практической конференции (Грозный, 22–24 ноября 2019 года) / Чеченский государственный педагогический университет. Т. 2. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2019. – С. 91–95.

10. Ли С.С. Роль иностранных заимствований в развитии английского языка / С.С. Ли // Влияние новейших технологий, СМИ и Интернета на образование, язык и культуру: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической студенческой конференции (Москва, 26 ноября 2021 года) / под общ. ред. Л.Д. Торосян, Г.Г. Слышкина. – М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2022. – С. 109–113.
11. Манцаева А.Н. Русские заимствования в английском языке в ранненовоанглийский период / А.Н. Манцаева, Т.Ю. Байсалова // Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 24 февраля 2020 года). – СПб.: Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2020. – С. 72–75. EDN QHEZDO
12. Мильянович К.Р. Роль заимствований в пополнении словарного состава современного английского языка / К.Р. Мильянович, Н.В. Чигина // International Journal of Advanced Studies in Language and Communication. – 2021. – №2. – С. 52–57. EDN QVZMIO
13. Рамазанова М.А. Заимствованная лексика в системе современного русского языка / М.А. Рамазанова // Стратегии развития современной науки: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (Минск, 17 апреля 2019 года). – Минск: Мир науки, 2019. – С. 151–155. EDN SWDVFJ
14. Садыкова С.З. Процесс заимствования как разновидность языкового контакта / С.З. Садыкова, Р.Ш. Мусабаева // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2022. – №2. – С. 55–62. – DOI 10.33514/1694-7851-2022-2-55-62. EDN DYKGJT
15. Тохирова М.Х. Заимствования в лексической системе языка / М.Х. Тохирова // Colloquium-Journal. – 2020. – №10–6 (62). – С. 64. EDN UDPSQY

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Аргандейкина Елена Сергеевна

учитель

БОУ «Саланчикская общеобразовательная школа-интернат
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

Минобразования Чувашии

п. Саланчик, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-152981

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию познавательной мотивации младших школьников с ЗПР. Отмечается, что необходимо учитывать, что процесс формирования познавательной мотивации у детей с ЗПР – это длительный и сложный путь, который требует постоянного терпения, гибкости и готовности к экспериментам. Педагог должен быть готов к тому, что результаты его работы могут быть не столь очевидными и видимыми, как в случае с обычными детьми. Важно понимать, что даже небольшие шаги вперед – это уже значительное достижение. Кроме того, необходимо активно взаимодействовать с родителями и другими специалистами, работающими с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательная мотивация младший школьный возраст, задержка психического развития.

Развитие познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой одну из самых сложных и важных задач в области коррекционно-педагогической работы. Дети с ЗПР сталкиваются с множеством трудностей, которые затрудняют их обучение и познание окружающего мира. Эти трудности часто связаны с особенностями их развития, такими как несформированность произвольной регуляции, слабость психических процессов и негативный опыт учебной деятельности. В результате, познавательный интерес у таких детей проявляется слабо, он часто носит поверхностный и нестабильный характер.

Мотивация избегания неудачи у детей с ЗПР может преобладать над стремлением к успеху. Учебная деятельность для них часто воспринимается как нечто принудительное, трудное и малопривлекательное. Поэтому подход к обучению таких детей требует более глубокого и продуманного подхода, чем просто «рассказ о интересных фактах».

Необходимо разрабатывать стратегии, которые будут системными и щадящими, основанными на принципах успешности, эмоциональной вовлеченности и практической значимости знаний.

Создание психологически безопасной образовательной среды является основополагающим аспектом работы с детьми с ЗПР. В такой атмосфере ошибки не рассматриваются как провалы, а воспринимаются как шаги в процессе обучения.

Важно поддерживать любые усилия ребенка и отмечать его маленькие победы, что станет источником искренней радости как для самого ученика, так и для педагога. Без этого базового чувства защищенности и принятия любая попытка стимулировать любознательность может столкнуться с барьерами тревоги и неуверенности. Учитель в такой среде становится не контролером, а помощником и проводником в мир знаний. Он должен быть искренне увлечен процессом обучения и стремиться создать атмосферу, в которой каждый ребенок сможет чувствовать себя комфортно.

Содержание учебного материала должно максимально связываться с жизненным опытом и ближайшим окружением ребенка. Это значит, что абстрактные правила и понятия должны находить свое отражение в конкретных, осязаемых ситуациях, которые будут понятны и близки детям. Например, когда мы учим детей считать, мы можем объяснить, что это необходимо для того, чтобы делать покупки в магазине. Зачем читать? Чтобы понять инструкцию к новой игре или узнать интересную историю. Исследование родного края, простые опыты с водой и воздухом, наблюдения за природой из окна класса – все это делает знания не абстрактными, а живыми и актуальными «здесь и сейчас». Таким образом, формируется познавательный мотив, который исходит не от внешних требований, а от внутреннего вопроса «как это устроено?». Крайне важным аспектом является специальная организация учебной деятельности, которая учитывает быструю истощаемость и трудности концентрации внимания у детей с ЗПР.

Занятия должны быть динамичными и включать частую смену видов деятельности. Это поможет удерживать внимание детей и поддерживать их интерес к обучению. Например, можно чередовать теоретические занятия с практическими, использовать игровые элементы и активные методы обучения, которые способствуют вовлечению детей в процесс. Кроме того, важно учитывать

индивидуальные особенности каждого ребенка. У некоторых детей могут быть более выражены определенные навыки, в то время как другие могут испытывать сложности в других областях. Поэтому педагогу необходимо быть гибким и готовым адаптировать свои методы и подходы в зависимости от потребностей своих учеников. Это может включать в себя использование различных форматов работы, таких как групповые задания, индивидуальные проекты или игровые занятия.

Важным моментом является также привлечение родителей к образовательному процессу. Родители могут сыграть ключевую роль в поддержке познавательной мотивации своих детей, создавая положительный опыт обучения и помогая им осваивать новые знания. Педагогам следует активно взаимодействовать с семьями, предоставляя им рекомендации по поддержке учебной деятельности дома и вовлекая их в процесс обучения в школе. В заключение, развитие познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития – это сложная, но крайне важная задача. Она требует комплексного подхода, включающего создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, адаптацию учебного материала к жизненному опыту детей, организацию динамичных и разнообразных занятий, а также активное сотрудничество с родителями. Только так можно помочь детям с ЗПР раскрыть свой потенциал, развить интерес к обучению и научиться получать удовольствие от процесса познания.

Работа по формированию познавательной мотивации у детей с ЗПР в начальной школе представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует от педагогов не только профессиональных знаний, но и значительных эмоциональных затрат. Эта задача становится особенно актуальной, когда речь идет о детях, для которых обучение и познание мира представляют собой непростую задачу из-за существующих психологических и социальных барьеров. Педагог, приступая к этой работе, сталкивается с множеством вызовов, которые не могут быть решены простым применением стандартных методов.

Е.А. Черенёва [1] отмечает, что одной из главных трудностей является начальное состояние познавательной сферы таких детей. У многих из них, в силу различных причин – как органических, так и социальных, – базовое доверие к окружающему миру и естественное детское любопытство оказались подавлены. Это приводит к тому, что познавательная активность таких детей часто остается на низком уровне и проявляется лишь в ситуативных реакциях. Например, ребенок может отреагировать на яркий и привлекательный стимул, но это вовлечение будет кратковременным и не переросло в устойчивый интерес. Кроме того, у детей с ЗПР наблюдается преобладание так называемой «внешней» мотивации. Это означает, что они чаще действуют не ради удовольствия от процесса познания, а для получения одобрения со стороны взрослых или чтобы избежать негативных последствий. Внутренние вопросы, такие как «почему?» или стремление к открытию, зачастую подавляются множественным опытом неудач, который мог начаться задолго до их поступления в школу. Этот опыт формирует у ребенка глубинную психологическую преграду, известную как «выученная беспомощность». Ребенок начинает верить, что у него ничего не получится, что задание слишком сложное, и что он не справится с поставленной задачей. Эта установка приводит к тому, что при первых же признаках трудности ребенок может отказаться от выполнения задания, проявляя пассивность или демонстрируя нежелание даже пытаться. Любая новая задача, даже если она представлена в игровой форме, может вызывать у ребенка не интерес, а тревогу и сопротивление. Преодоление этой апатии или защитной агрессии становится одной из самых сложных и энергоемких задач для педагога. Важно понимать, что для детей с ЗПР каждая новая активность может восприниматься как потенциальная угроза, а не как возможность для обучения и развития. Вторая группа трудностей связана с особенностями психических процессов у детей с ЗПР. Неустойчивость внимания и его быстрая истощаемость делают крайне сложным удержание ребенка в познавательной деятельности, даже на короткий промежуток времени. То, что для нейротипичного сверстника выглядит как увлекательная игра-исследование, для ребенка с ЗПР может быстро превратиться в утомительную нагрузку, требующую невероятных волевых усилий. В таких условиях задача педагога заключается не только в том, чтобы донести учебный материал, но и в том, чтобы создать такую атмосферу, в которой ребенок сможет почувствовать себя уверенно и комфортно. Это требует от педагога умения адаптировать подходы к обучению, подбирая методы и формы работы, которые будут максимально соответствовать индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка. Совместные усилия могут значительно повысить эффективность образовательного процесса и помочь создать более благоприятные условия для развития познавательной активности. Важно, чтобы родители также понимали особенности своих детей и поддерживали их в стремлении к познанию. Таким образом, работа по формированию познавательной мотивации у детей с задержкой психического развития в начальной школе требует от педагога не только профессиональных знаний и умений, но и глубокого понимания психологии этих детей.

Список литературы

1. Черенёва Е.А. Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР / Е.А. Черенёва // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №7. EDN PEYNNZ
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. – 134 с.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.

Артемова Ольга Владимировна
магистрант

Веретнова Ксения Сергеевна
магистрант

Брюховских Людмила Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-151825

ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности восприятия и понимания литературных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития. Актуальность исследуемой темы обусловлена необходимостью адаптации образовательных методик для учащихся с особыми потребностями, а также важностью литературного чтения как средства развития мышления и эмоционального проникновения в содержание произведений.

Ключевые слова: инклюзия, задержка психического развития, ЗПР.

В настоящее время, в связи с включением инклюзии в систему образования, контингент учащихся образовательных учреждений стал достаточно разнообразен по уровню физического и психического развития. Основную группу неуспевающих в школе составляют дети с задержкой психического развития, у которых отмечается отставание всех познавательных психических процессов: ощущения, воображения, восприятия, внимания, памяти, мышления, речи (Е.Н. Соловьёва, 2017). Проблема стойкой неуспеваемости учащихся начального звена остаётся наиболее важной и требует особого внимания. По данным Н.В. Дубровинской (2000), А.Н. Москвиной (2015), С.Г. Шевченко (2003) трудности в обучении испытывают большинство учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причём весьма заметно отмечается тенденция к постоянному росту их числа.

Понимание литературных текстов представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий декодирование языковых знаков, осмысление содержания и эмоциональное восприятие художественного произведения. Для младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс осложняется специфическими особенностями познавательной деятельности и речевого развития. Навыки чтения у таких детей формируются сложнее и дольше. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями делают множество ошибок: путают или пропускают буквы, слоги, слова, заменяют слова, не дочитывают до конца, перескакивают со строки на строку (Хамраева И.С., 2024).

Проблема понимания литературных текстов данной категорией детей требует комплексного междисциплинарного подхода, учитывающего как психологические закономерности восприятия текста, так и специфические особенности детей с ЗПР.

Актуальность изучения данной проблемы в современных условиях особенно возрастает в связи с внедрением инклюзивного образования и цифровизацией образовательного процесса (Данилкина М., 2015).

С точки зрения психологии, понимание текста рассматривается как активный конструктивный процесс, в ходе которого читатель создает ментальную модель текста на основе взаимодействия текстовой информации с имеющимися у него знаниями.

Задержка психического развития характеризуется неравномерностью формирования различных психических функций, что существенно влияет на процесс понимания литературных текстов. Важно отметить, что у детей с ЗПР наблюдается неравномерность в развитии различных познавательных функций, что создает дополнительные трудности в формировании целостного понимания литературного произведения (Павалаки И. Ф., Рассказова Н. П., 2012).

В педагогической практике выделяется несколько подходов к формированию навыков понимания литературных текстов у детей с ЗПР:

- *дифференцированный подход* предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ребенка (И.М. Бажнокова, 2010);

- *коррекционно-развивающий подход* направлен на одновременное решение образовательных и коррекционных задач, развитие нарушенных функций в процессе изучения литературных произведений (С.Г. Шевченко, Р.Д. Тригер);

- *деятельностный подход* основывается на включении детей в различные виды деятельности при работе с текстом: игровую, изобразительную, театрализованную (Беляева Ю.В., 2014);

- *комплексный подход* предусматривает взаимодействие различных специалистов (учителя, психолога, логопеда) в процессе формирования читательских умений (Н.В. Бабкина, 2021).

Современные исследования подчеркивают важность использования цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР. В качестве главной характеристики читательской активности рассматривается связь между тем, что ребенок читал прежде, читает в настоящее время и будет читать в будущем (Ларина Л.Ю., 2024).

Важным фактором, влияющим на формирование читательских интересов, является успешность понимания текста. Обучающиеся с ЗПР часто теряют интерес к чтению из-за трудностей в понимании содержания произведений, что создает замкнутый круг: недостаток читательского опыта препятствует развитию навыков понимания текста.

Современные исследования подчеркивают, что восприятие художественного текста детьми с ЗПР часто носит фрагментарный и буквальный характер. Обучающиеся испытывают сложности при анализе содержания, выделении главной мысли, понимании мотивов героев, а также при интерпретации скрытой информации, эмоционально-оценочной лексики и авторской позиции. Нарушения памяти, внимания, а также слабость технических навыков чтения дополнительно осложняют процесс смыслового восприятия произведений.

Логопедическая работа по формированию понимания литературных текстов у младших школьников с задержкой психического развития требует применения специализированных методик, учитывающих особенности речевого и когнитивного развития данной категории детей. Современные исследования в области коррекционной педагогики и логопедии предлагают различные подходы к решению данной проблемы.

Таким образом, сравнительный анализ современных методик логопедической работы показывает, что наиболее эффективными являются комплексные подходы, учитывающие особенности развития детей с ЗПР и использующие разнообразные методы, и приемы работы. Они основаны на поэтапном формировании навыков понимания текста. Как отмечает Лалаева Р.И. (2015), эффективность коррекционной работы с детьми с ЗПР значительно повышается при использовании системного подхода, включающего развитие всех компонентов речевой деятельности. Важным условием успешности коррекционной работы является индивидуализация подхода к каждому ребенку, систематичность проводимых занятий и использование современных технологий обучения. Особое значение имеет создание мотивирующей образовательной среды, которая стимулирует интерес детей к чтению и способствует формированию устойчивых навыков понимания литературных текстов.

Эти выводы закладывают прочную основу для дальнейшего практического исследования и разработки конкретных методических рекомендаций, направленных на повышение читательской компетенции данной категории обучающихся.

Список литературы

1. Хампаева И.С. Psychological, Pedagogical and Methodological Principles of Forming Conscious Reading in Primary School Students with Mental Impairment / И.С. Хампаева // Current Research Journal of Pedagogics. – 2024. Vol. 5. Iss. 5. Pp. 29–34 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2018.09.109> (date of request: 22.10.2023). – DOI 10.37547/pedagogics-crjp-05-05-06. – EDN VEPNBX
2. Makhmudova M., Abduvahobova I. Peculiarities in the Development of Preschool Children with Mental Retardation // European Journal of Humanities and Educational Advancements (EJHEA). 2023. Vol. 4. No. 4. ISSN 2660–5589 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.neliti.com/publications/605809/peculiarities-in-the-development-of-preschool-children-with-mental-retardation> (date of request: 22.10.2023).
3. Данилкина М.Ю. Современные тенденции развития инклюзивного и специального образования / М.Ю. Данилкина // Специальное образование. – 2015. – №11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-inklyuzivnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.10.2023).
4. Мазлумянова Н.Я. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с. / Н.Я. Мазлумянова, А.А. Леонтьев // Социологический журнал. – 1998. – №3–4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/leontiev-a-a-osnovy-psiholingvistiki-m-smysl-1997-287-s> (дата обращения: 22.10.2023).
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM#$p1) (дата обращения: 22.10.2023).
6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.isras.ru/publ.html?id=904> (дата обращения: 22.10.2023).
7. Павалаки И.Ф. Классификации задержки психического развития и перспективы обучения / И.Ф. Павалаки, Н.П. Рассказова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsii-zaderzhki-psiicheskogo-razvitiya-i-perspektivy-obucheniya> (дата обращения: 22.10.2023). – EDN OYQDMF
8. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/spietsial-naia-psikologhiia-pod-ried-lubovskogho-v-i.html> (дата обращения: 22.10.2023). – EDN QXKTYH
9. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников / Л.И. Переслени. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://djuv.online/file/wVdfelcGW7OeC> (дата обращения: 22.10.2023).
10. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 96 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ds16-kolosok.gosuslugi.ru/netcat_files/8/53/S.G._Shevchenko_Podgotovka_k_shkole-detey_s_zaderzhkoy_psiicheskogo_razvitiya.pdf (дата обращения: 22.10.2023). – EDN QTLEDB

БАРЬЕРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассматриваются барьеры и перспективы развития критического мышления у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивного образования. Проанализированы специфические трудности, связанные с коммуникативными, когнитивными и сенсорными особенностями детей с РАС, которые могут препятствовать формированию навыков критического мышления. В то же время статья освещает потенциальные подходы и стратегии, направленные на преодоление этих барьеров и развитие критического мышления, такие как индивидуализированное обучение, использование визуальной поддержки, структурированная среда и развитие социальных навыков.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, критическое мышление, инклюзивное образование, барьеры, перспективы, индивидуализация, визуальная поддержка, социальная поддержка.

Развитие критического мышления является ключевым компонентом современного образования, позволяющим индивидам анализировать информацию, оценивать аргументы и принимать обоснованные решения. В контексте инклюзивного образования, особую значимость приобретает развитие критического мышления у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Интеграция детей с РАС в общеобразовательную среду ставит перед педагогами и исследователями задачу понимания специфических барьеров, препятствующих формированию критического мышления, а также выявления перспективных подходов, способствующих его развитию. Данный реферат посвящен анализу этих барьеров и перспектив, основываясь на современных научных исследованиях и практическом опыте.

Основные барьеры развития критического мышления у детей с РАС.

1. Трудности с социальной коммуникацией и взаимодействием: Ограниченная способность понимать социальные сигналы, учитывать точку зрения других людей и эффективно общаться может препятствовать участию в дискуссиях, групповой работе и анализе аргументов.

2. Стереотипное поведение и ограниченные интересы: Сильная фокусировка на узком круге тем и повторение определенных действий может ограничивать опыт и гибкость мышления, необходимые для критического анализа информации.

3. Трудности с пониманием абстрактных понятий и метафор: Критическое мышление часто требует работы с абстрактными идеями, гипотезами и символами, что может представлять сложность для детей с РАС, склонных к конкретному и буквальному восприятию.

4. Проблемы с исполнительными функциями: Трудности с планированием, организацией, переключением внимания и контролем импульсивности могут затруднять процесс анализа информации, оценки альтернатив и принятия решений.

5. Сенсорная чувствительность: Повышенная чувствительность к сенсорным стимулам (звук, свет, запахи) может приводить к перегрузке, отвлечению внимания и снижению когнитивных ресурсов, необходимых для критического мышления.

Перспективы развития критического мышления у детей с РАС:

Ключевыми факторами успеха являются:

– индивидуализированный подход: учет индивидуальных особенностей ребенка, его сильных сторон и потребностей, а также разработка адаптированных образовательных программ и стратегий обучения;

– использование визуальной поддержки: предоставление информации в визуальной форме (схемы, графики, изображения) облегчает понимание абстрактных понятий и организацию мыслительного процесса;

– структурированная среда и предсказуемость: создание четкого расписания, установление ясных правил и процедур снижает тревожность и способствует концентрации внимания;

– социальная поддержка и сотрудничество: организация работы в небольших группах, где дети с РАС могут взаимодействовать со сверстниками, учиться слушать и понимать другие точки зрения под руководством педагога;

- развитие исполнительных функций: использование стратегий и техник, направленных на улучшение планирования, организации, самоконтроля и переключения внимания (например, тайм-менеджмент, визуальные расписания, списки дел);
- использование сильных сторон: опора на сильные стороны ребенка, такие как память, внимание к деталям и логическое мышление, при разработке заданий и выборе методов обучения;
- развитие социально-коммуникативных навыков: обучение социальным навыкам, необходимым для участия в дискуссиях, обмена мнениями и понимания социальных контекстов.

Заключение. Успешная реализация этой задачи требует глубокого понимания специфических барьеров, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, использования адаптированных методов и технологий обучения, а также тесного сотрудничества между педагогами, родителями и другими специалистами. Дальнейшие исследования необходимы для разработки и оценки эффективности различных стратегий и подходов, направленных на развитие критического мышления у детей с РАС, что позволит им в полной мере реализовать свой потенциал и успешно интегрироваться в общество.

Список литературы

1. Горяева Т.Г. Расстройства аутистического спектра у детей / Т.Г. Горяева.
2. Григоренко Е. Расстройства аутистического спектра / Е. Григоренко.
3. Отмашкина А.О. Развитие навыков общения у детей с расстройством аутистического спектра / А.О. Отмашкина.
4. Уронина А. Раненая мама / А. Уронина.

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

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И РОЛЬ СЕМЕЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретико-практические аспекты развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в контексте социокультурных и психологических проблем современной семьи. На основе анализа научной литературы и результатов эмпирического исследования выявлены специфические затруднения, характерные для этой категории детей, описаны особенности их коммуникативного взаимодействия. Проанализировано влияние семейных факторов на формирование диалогической речи. Представлены рекомендации по коррекционно-развивающим мероприятиям и психологическому сопровождению семей.

Ключевые слова: диалогическая речь, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, логопедическая коррекция, коммуникативные навыки, семейное сопровождение, психологические проблемы семьи, родительские практики, эмоциональный климат в семье.

Введение. В современных условиях развития дошкольного образования проблема формирования связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) приобретает особо актуальное значение. Диалог представляет собой не только форму речевого общения, но и основной инструмент социальной адаптации, когнитивного развития и межличностного взаимодействия ребёнка. Для детей с ОНР III уровня недостаточное развитие диалогических навыков становится значительным препятствием на пути к успешной социализации и подготовке к школьному обучению [4].

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, дети с ОНР III уровня составляют значительную часть дошкольников, нуждающихся в специализированной логопедической помощи. Во-вторых, несмотря на то, что в логопедической практике традиционно акцентируется внимание на преодолении фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений, развитию диалогической речи отводится недостаточное место. В-третьих, диалогическая речь является предпосылкой для формирования монологической речи и, следовательно, готовности ребёнка к школьному обучению [5].

Вместе с тем, в современной реальности следует признать значительное влияние социокультурных изменений в семье на развитие речи у детей. Увеличение числа неполных семей, высокая занятость родителей, недостаточное внимание к речевому развитию детей в домашней среде, чрезмерное использование гаджетов и цифровых устройств создают новые вызовы для развития диалогической речи дошкольников. Согласно современным исследованиям, примерно 20–40% случаев ОНР у дошкольников имеют социокультурные и психологические факторы в своей этиологии. Семьи,

характеризующиеся низким уровнем коммуникативного взаимодействия между членами, дефицитом эмоционального контакта и психологическими проблемами, способствуют усугублению речевых нарушений и формированию коммуникативных барьеров у детей.

Проблема исследования заключается в выявлении специфических особенностей диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, определении влияния семейных факторов на развитие диалогических умений и разработке научно-обоснованных рекомендаций по комплексному сопровождению детей и их семей.

Цель исследования: изучить особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в контексте психологических и социокультурных проблем современной семьи и разработать рекомендации для коррекционно-развивающей работы и психологического сопровождения семей.

Задачи исследования

- проанализировать теоретические основы понимания диалогической речи в современной лингвистической и психолого-педагогической литературе;
- рассмотреть закономерности развития диалогической речи в онтогенезе и влияние семейного окружения на данный процесс;
- выявить специфические характеристики диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня в зависимости от качества семейного взаимодействия;
- провести эмпирическое исследование сформированности диалогических умений у данной группы детей;
- сформулировать научно-обоснованные рекомендации по выбору эффективных коррекционно-развивающих мероприятий и по поддержке семей в процессе развития диалогической речи.

Основная часть. Диалогическая речь определяется в современной логопедии как форма речевого взаимодействия между двумя или более участниками, которая характеризуется последовательным чередованием реплик и предполагает непосредственный контакт между коммуникантами [2]. В работах В.П. Глухова подчёркивается, что диалог представляет собой первичную и естественную форму выражения мыслей человека, возникающую при живом взаимодействии между участниками общения [5].

Основными структурными компонентами диалогической речи являются реплика и диалогическое единство. Реплика определяется как отдельное высказывание одного из участников диалога, а диалогическое единство – как взаимосвязанная пара реплик, где вторая реплика логически вытекает из первой. Ключевой особенностью диалога выступает явление, которое лингвисты называют «реплицированием» – взаимный ответ на высказывание собеседника [6].

Специфические признаки диалогической речи включают её спонтанность, непредсказуемость и зависимость от конкретной коммуникативной ситуации. Диалог характеризуется использованием разговорной лексики, эллиптических конструкций, широким использованием невербальных средств (мика, жесты, интонация). Кроме того, диалогическая речь часто содержит типовые конструкции, клише и устойчивые речевые обороты, которые облегчают процесс коммуникации [3].

Важно отметить, что диалогическая речь отличается активным эмоциональным компонентом. Участники диалога не только обмениваются информацией, но и выражают свои чувства, отношение к предмету обсуждения, что придаёт общению личностный характер и способствует установлению эмоционального контакта между собеседниками. Именно эмоциональная составляющая диалога особенно уязвима для дошкольников, растущих в неблагополучных семейных условиях, испытывающих психологический стресс или недостаток родительского внимания.

Становление диалогической речи в процессе развития ребёнка проходит несколько этапов, каждый из которых имеет свои временные рамки и характеристики [1]. На начальном этапе (от рождения до 2,5 месяцев) общение матери и ребёнка носит характер эмоционального монолога, где ребёнок реагирует криком на воздействие внешних стимулов.

На втором этапе (с 2,5 до 5,5 месяцев) материнское воздействие преобразуется в «обращённый монолог», сопровождаемый звуками, жестами и мимикой. В этот период улыбка ребёнка начинает выступать в качестве ответной реакции, что свидетельствует о постепенном формировании диалогической структуры взаимодействия.

На третьем этапе (с 5,5 до 11 месяцев) возникают так называемые «лепетные монологи», отражающие эмоциональное взаимодействие и игровую активность. На четвёртом этапе (с 8,5 до 14 месяцев) звуки, жесты и мимика приобретают более отчётливое коммуникативное значение.

Интенсивное развитие вербальной диалогической речи начинается в период от одного до двух лет. В этот период ребёнок активно осваивает языковые инструменты, основываясь на предшествующем опыте довербальной коммуникации. Ранние проявления диалогической речи наблюдаются в ситуациях, когда ребёнок использует слова или фразы для выражения своих потребностей, передачи информации или получения сведений о предметах [1].

В раннем дошкольном возрасте (от 2 до 4 лет) значительное влияние на развитие диалогической речи оказывает взаимодействие со взрослыми в семье и со сверстниками. Общение с ровесниками способствует развитию речевого мышления, умению аргументировать свои мысли и объяснять

принятые решения. Кроме того, в этот период формируется способность к внутреннему диалогу – интериоризованной форме общения, где ребёнок самостоятельно формулирует вопросы и генерирует ответы [1]. Однако качество этого развития существенно зависит от уровня речевой культуры в семье, частоты диалогического взаимодействия между ребёнком и родителями, эмоциональной поддержки и психологического благополучия в домашней среде.

В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) дети активно устанавливают коммуникативные связи как с взрослыми, так и со сверстниками, проявляя интерес к процессу общения, задавая вопросы и обсуждая характеристики объектов.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) отмечается качественный скачок в развитии диалогической речи: дети демонстрируют более точные и разнообразные ответы на вопросы, овладевают навыками конструктивного участия в групповых обсуждениях, учатся слушать собеседника, избегать перебиваний, формулировать вопросы и уточнять информацию [1].

По определению Р.Е. Левиной, ОНР III уровня характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [7]. У дошкольников с этим уровнем речевого нарушения отмечаются серьёзные трудности в произношении фонем, особенно в различении сонорных и шипящих звуков.

Дети нередко заменяют сложные для артикуляции звуки более простыми, демонстрируя нестабильность в использовании звуков и их взаимозамену. Чёткое воспроизведение слов часто затруднено, что отражается в нарушениях слоговой структуры. Характерными являются феномены пересеврации (повторение слогов) и антиципации (предвосхищение), приводящие к добавлению лишних звуков или слогов в слова [7].

В аспекте лексико-грамматического развития дети с ОНР III уровня демонстрируют ограниченный активный словарный запас, который преимущественно ограничивается обозначениями предметов и действий. Это значительно затрудняет возможность описания качеств или состояний объектов [7].

Наиболее очевидными являются трудности при подборе однокоренных слов и их изменении посредством префиксов и суффиксов. Часты ошибки в согласовании существительных с числительными, прилагательных с существительными по роду, числу и падежу. Даже в простых конструкциях использование предлогов вызывает значительные сложности.

По мнению Т.Б. Филичевой, в устном общении старшие дошкольники с ОНР III уровня избегают использования сложных в произношении слов и выражений, что свидетельствует о недостаточной сформированности связной речи [9]. Такие дети редко проявляют инициативу в диалоге, почти не задают вопросов взрослым и сверстникам, их игровые действия остаются практически некомментируемыми.

Исследование показывает, что недостаточное развитие диалогических навыков у детей с ОНР III уровня часто сопровождается психологическими проблемами в семье. В семьях, где отмечаются конфликты между супругами, высокий уровень стресса, эмоциональное отвержение ребёнка или недостаток внимания к его речевому развитию, дошкольники демонстрируют более выраженные затруднения в инициировании и поддержании диалога. Дефицит качественного коммуникативного взаимодействия в семье (в среднем 20–50% случаев в исследуемой популяции) приводит не только к задержке речевого развития, но и к формированию коммуникативной тревожности, что ещё больше усугубляет речевые нарушения.

Результаты исследовательской работы позволили выявить ряд устойчивых трудностей в диалогах у детей с ОНР III уровня. В первую очередь это недостаточное развитие умения формулировать просьбы и высказывать собственные мысли. Вторая характерная особенность – пассивность при обсуждении незнакомых тем или областей, преобладание манипулятивного поведения над познавательной активностью [6].

Исследование выявило, что 80% дошкольников сталкиваются с затруднениями в поддержании беседы, их ответы оказываются краткими и малоинформативными, затруднения в формулировании содержания вопросов выступают значительным препятствием. Для продолжения диалога детям требуется постоянная поддержка взрослого [6].

Кроме того, отмечается нерегулярность проявлений коммуникативной активности, преимущественная ориентация на индивидуальные игры, сложности в координации действий при совместной игровой деятельности. Часто в речи преобладают манипулятивные высказывания типа «Дай!», «Хочу!», в то время как информативные высказывания остаются на низком уровне развития [6].

Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения в соответствии с методическими подходами, разработанными О.В. Дыбиной, А.В. Чулковой и Т.А. Фотековой [10]. В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с диагностированным ОНР III уровня в возрасте 6–7 лет.

Диагностическая программа включала три основных блока заданий: первый блок оценивал способность детей отвечать на задаваемые вопросы; второй – способность формулировать собственные вопросы; третий – умение вести диалог со сверстниками.

Оценка выполнения заданий осуществлялась с использованием четырёхбалльной шкалы: 4 балла соответствовали высокому уровню, 3 балла – среднему, 2 балла – уровню ниже среднего, 1 балл –

низкому уровню. Для определения общего уровня сформированности диалогической речи была разработана интервальная шкала: 3–5 баллов – низкий уровень; 6–8 баллов – уровень ниже среднего; 9–10 баллов – средний уровень; 11–12 баллов – высокий уровень [10].

При оценке способности детей отвечать на вопросы по иллюстрационному материалу было выявлено, что ровно 50% участников продемонстрировали способность давать верные ответы. Эти дети активно использовали сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, что указывает на их умение формировать развёрнутые речевые конструкции.

У 30% детей отмечено понимание вопросов, однако наблюдались сложности с выражением мысли в полной и чёткой форме. Ответы чаще всего состояли из одного-двух слов. В отдельных случаях дети избегали словесного описания и предпочитали жестами показать ситуацию на картинке.

Оставшиеся 20% учащихся либо не обращали внимания на вопросы взрослого, либо выдавали предельно короткие ответы. Однако даже у этой группы заметно было базовое понимание сути поставленных вопросов [6].

Таким образом, высокий уровень развития навыка отвечать на вопросы в данной выборке не был обнаружен. Половина продемонстрировала средний уровень, около трети – уровень ниже среднего, а 20% показали низкий уровень сформированности этого навыка.

При оценке способности старших дошкольников формулировать вопросы было выявлено, что только 20% участников смогли самостоятельно составить три и более логически связанных вопроса. Однако в некоторых случаях наблюдалась однообразность в их формулировках. Ещё 40% детей также обладали соответствующей способностью, но проявилась ограниченность знаний о специфике работы представителей различных профессий [6].

Оставшаяся группа (40%) дошкольников не справилась с заданием самостоятельно и нуждалась в педагогической поддержке. Был выявлен дефицит словарного запаса, связанного с профессиональной деятельностью (указка, мел, книга, колпак, кастрюля, половник и т. д.).

Общий анализ показал, что ни один ребёнок не достиг высокого уровня развития навыка формулировать вопросы. Только 20% продемонстрировали средний уровень, 40% оказались на уровне ниже среднего, а ещё 40% были отнесены к низкому уровню сформированности этого умения.

При выполнении задания, направленного на оценку уровня сформированности навыков ведения диалога, было выявлено, что 80% дошкольников сталкивались с затруднениями в поддержании беседы. Их ответы оказались краткими и малоинформативными, затруднения в формулировании содержания вопросов выступали значительным препятствием. Для продолжения диалога детям требовалась постоянная поддержка взрослого.

Лишь 20% дошкольников проявили способность давать логичные и развёрнутые ответы на вопросы собеседника, практически не нуждаясь в посторонней помощи. Детям было легче отвечать на вопросы взрослого, нежели самим формулировать их. Во взаимодействии со сверстниками выявлялась речевая пассивность: дети избегали уточняющих вопросов, испытывали трудности с завершением разговоров, построением выводов [6].

Развитие диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня должно осуществляться в двух взаимосвязанных формах: в свободном речевом общении и на специально организованных занятиях [5]. Методическая основа коррекционной работы опирается на положения, согласно которым диалог – это наиболее естественная форма речевого взаимодействия, требующая систематического развития.

При выборе коррекционно-развивающих мероприятий необходимо учитывать следующие принципы: коммуникативная направленность каждого задания; поэтапность усложнения речевых задач; комплексный подход, одновременно работающий над лексикой, грамматикой и фонетикой; индивидуальный подход с учётом уровня развития каждого ребёнка; игровая форма как основное средство мотивации [5].

Эффективными методами являются подготовленные беседы, театрализация, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры. Ключевыми тематическими направлениями могут служить: «Мои друзья», «В магазине», «Расскажи сказку», «Погода и сезоны», «Профессии», «Мой дом», «Путешествие», «Добрые слова» [6].

Важнейшим условием эффективности коррекционного воздействия является создание речевой среды, стимулирующей активное взаимодействие ребёнка со взрослыми и сверстниками. Критериями эффективности коррекционной работы служат: увеличение объёма и разнообразия реплик; снижение количества пауз при подборе слов; улучшение логической связности высказываний; рост инициативности в диалоге; расширение активного словаря и грамматических конструкций [5].

Психологическое сопровождение семей детей с ОНР III уровня предполагает работу с родителями, направленную на осознание ими роли семейного коммуникативного климата в развитии диалогической речи ребёнка. Рекомендуются проведение консультаций для родителей о психологических проблемах в семье, влияющих на речевое развитие, обучение их эффективным родительским практикам общения, способствующим улучшению качества диалогического взаимодействия. Опыт показывает, что при организации семейных логопедических занятий и при наличии психологической поддержки семьи (примерно 7–10 занятий в месяц) дети улучшают речь на 30–40% в течение трёх месяцев.

Комплексное сопровождение, включающее как коррекционно-развивающие мероприятия, так и психологическую помощь семье, позволяет значительно повысить эффективность развития диалогических навыков.

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить специфические особенности диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня в контексте социокультурных и психологических проблем современной семьи. Дети данной группы демонстрируют значительные затруднения в формировании диалогических умений, что проявляется в пассивности в общении, ограниченном словарном запасе, трудностях в построении распространённых высказываний и формулировании вопросов. Выявлено, что качество семейного взаимодействия, эмоциональный климат в семье и наличие психологических проблем существенно влияют на выраженность речевых нарушений и потенциал их коррекции.

Эмпирическое исследование выявило, что только 50% детей показывают средний уровень развития умения отвечать на вопросы, 20% обладают средним уровнем способности задавать вопросы, а 80% сталкиваются с серьёзными трудностями в ведении диалога со сверстниками. Высокий уровень сформированности диалогической речи не был выявлен ни у одного из обследованных детей.

Для успешного развития диалогической речи необходимо применение комплексной системы коррекционно-развивающих мероприятий, включающих игровые упражнения логопедической направленности, организацию взаимодействия со сверстниками, сотрудничество с родителями и психологическую поддержку семей. Реализация предложенных рекомендаций, в том числе проведение консультаций для родителей о влиянии семейных факторов на речевое развитие, организация семейных логопедических занятий и психологическое сопровождение позволит значительно повысить уровень сформированности диалогических навыков у данной категории детей и обеспечить успешную подготовку к школьному обучению.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – М.: Академия, 2010. – 400 с.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М.: Академия, 2002. – 270 с.
3. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовца. – М.: В. Секачев, 2007. – 224 с.
4. Глухов В.П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 232 с. EDN KXPBHF
5. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов; под ред. Е.П. Трухановой. – М.: Аркти, 2006. – 182 с.
6. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с. EDN TEQIWF
7. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
8. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 352 с.
9. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Г.В. Чевелева, Г.В. Чиркина – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
10. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 112 с. EDN QRVENB

Груцкая Ирина Петровна
воспитатель
ГБУ ЦССВ «Сколковский»
г. Москва

DOI 10.31483/r-152236

КИНЕТИЧЕСКИЙ ПЕСОК КАК СПОСОБ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ У ДЕТЕЙ С ТМНР

Аннотация: в статье раскрывается значение и способ использования кинетического песка на уроках формирования элементарных математических представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря специальным дидактическим играм с кинетическим песком у детей с ТМНР лучше усваиваются понятия и представления о различных геометрических формах, развивается мотивация к дальнейшему совершенствованию математических представлений.

Ключевые слова: дети с ТМНР, кинетический песок, геометрические фигуры, математические представления.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) – это дети, часто имеющие сочетание умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталости с другими первичными

нарушениями (сенсорными нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями эмоциональной сферы и др.) [2, с. 11].

Ведущим видом деятельности для детей 5–7 лет с ТМНР продолжает оставаться игра. Игра с песком – естественная для каждого ребенка форма деятельности.

Использование в работе не обычного песка, а кинетического имеет свои преимущества (не пачкает руки, держит форму, легко распадается в руках, является гипоаллергенным и экологически чистым веществом, в течение долгого времени не высыхает и не затвердевает, развивает воображение, мелкую моторику, помогает снять напряжение и успокаивает, легко поддается чистке) и недостатков в то же время (стоимость песка, есть определенные требования к чистоте песка, необходимо контролировать, чтобы ребенок не съел и не вдохнул песок, песок не способен удерживать сложные структуры и не дает точности в постройках) [1, с. 6].

Кинетический песок – это одно из современных изобретений, который помогает детям снять напряжение, благоприятно воздействует на эмоциональное состояние детей, развивает мелкую моторику, стимулирует к активности познавательной сферы и является более экологичным, современным материалом при работе с детьми, имеющими особенности в развитии. Такой песок имеет свойства как мокрого песка, так и сухого.

Для педагога, который использует в своей работе кинетический песок, необходимо соблюдать некоторые правила. Во-первых, необходимо присоединиться к работе ребенка с кинетическим песком, попытаться понять ребенка, почувствовать ритм песочной картины, создаваемой ребенком. Во-вторых, важно быть искренне заинтересованным событиями и сюжетом, который появляется при совместной работе ребенка с педагогом при создании вещей из песка. В-третьих, нельзя нарушать профессиональную и общечеловеческую этику. При любой работе необходимо помнить, что нельзя высказывать оценочные суждения, касающиеся личности ребенка (человека), изменять песочные постройки и картины без спроса ребенка.

При формировании у детей с ТМНР элементарных математических представлений занятия с кинетическим песком помогают закрепить правильный образ геометрических фигур, способствуют лучшему усвоению материала, учат ориентироваться в пространстве, развивают логическое мышление и позволяет детям осваивать двумерное и трехмерное пространство. Немаловажно отметить, что такие игры формируют концентрацию внимания и усидчивость.

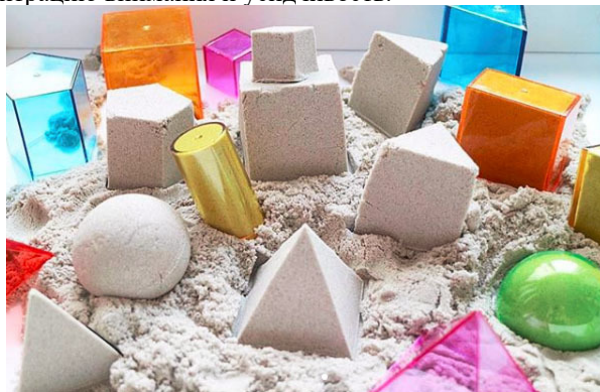


Рис. 1. Геометрические фигуры из кинетического песка

Для ознакомления и закрепления знаний на занятиях по формированию элементарных математических представлений добавляется использование небольших игрушек-фигур, которые предназначены для их поиска в песке и образца для создания фигуры из песка, формочки-фигуры с основными геометрическими фигурами (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал и др.), картинки с изображением этих фигур, цветные счетные палочки Кюизенера (рис. 1, 2).

Перед тем, как приступить к занятиям с кинетическим песком, перед уроком необходимо расположить все в специально отведенном кабинете на столе и помыть руки. Для начала, нужно начинать с легких упражнений, постепенно их усложняя.

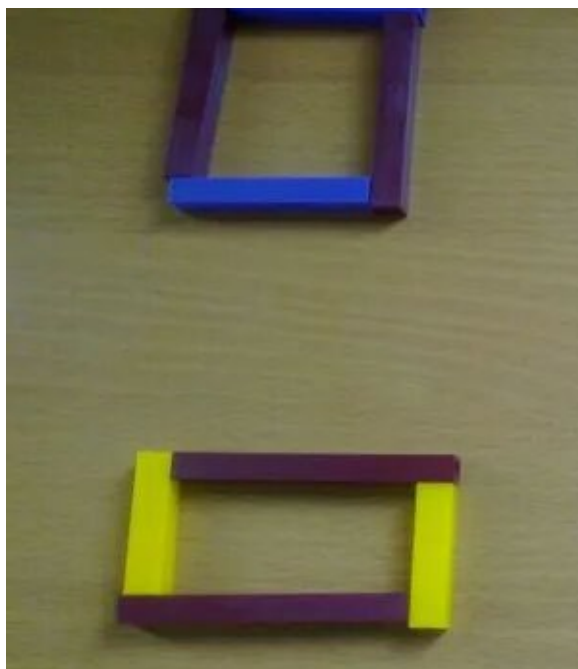


Рис. 2. Палочки Кюизенера при формировании элементарных математических представлений

Занятие всегда начинается с упражнения «Чувствительные ладошки» или «Здравствуй песок». Для выполнения упражнения необходимо попросить положить руки на песок и оставить отпечатки сначала внутренней стороной ладони, а потом внешней. Возможно даже погрузить пальцы в песок и спросить, что почувствовал ребенок, понравилось ли ему и что он/она хотел/-а бы сделать из песка.

Подобные упражнения перед основным этапом занятия позволяют развивать мелкую моторику, активизируют умственную деятельность и настраивают на дальнейшую работу.

Упражнение «Фигуры» относится к основной части занятия, на котором ребята изучают и закрепляют знания о геометрических фигурах, учатся ориентироваться в пространстве и выполнять инструкцию педагога.

Для этой игры необходимо использовать формочки-штампы, с помощью которых дети учатся самостоятельно учатся создавать фигуры на песке, запоминают их образ и с помощью педагога выявляют отличительные особенности каждой фигуры. После этого по аналогии с помощью педагога сами лепят геометрические фигуры и соотносят с образцом. Таким образом происходит запоминание фигуры, развития навыков сравнения с образцом, анализ полученных фигур, выделение специфических особенностей фигуры.

После того, как ребенок освоил простые инструкции и выполнил их, ему предлагается составить на песке, например, изображение животного, используя геометрические фигуры. Геометрические фигуры можно также лепить из фигур сортера.

При успешном выполнении задания с составлением животных из геометрических фигур, можно усложнить задачу и предложить детям не просто вылепливать фигуры, но и сопоставлять их с изображениями. Для этого мы используем любые карточки с изображением геометрических фигур (фотографии, схематические изображения).

Одно из упражнений, направленных на закрепление образа фигуры и ориентировки в пространстве – песочный графический диктант. Вместо листа тетради используется пространство поверхности песка и цветные счетные палочки Кюизенера. Детям предлагается располагать палочки по инструкции так, как если бы мы чертили линии в тетради в определенной последовательности. Чем больше будут выражены ограниченные возможности здоровья ребенка, тем более наглядной должна быть инструкция выполнения. Для детей с ТМНР рекомендуется сочетание поэтапной инструкции с наглядной. При таком подходе дети не только слышат полное объяснение, но и видят на примере выполненной работы/схемы/или идут шаг за шагом вместе с педагогом. Каким образом будет преподнесено задание для детей с ТМНР будет зависеть от выраженности их нарушений. В качестве наглядной инструкции рекомендуется использовать не только графическое изображение счетных палочек со стрелочками или демонстрацию готовой работы с вербальным объяснением и показом, а поэтапное выполнение на доске, где каждый из детей сможет увидеть, на каждом этапе задать вопрос (если сложно, то

можно подойти, спросить или показать, сделать на доске), а потом попробовать выполнить работу в лотке с кинетическим песком.

В завершении занятия необходимо дать возможность отдохнуть и поиграть с песком детям так, как им хочется. На самом последнем этапе занятия необходимо собирать обратную связь. Если ребенок не говорит, то можно использовать карточки с эмоциями, попросить нарисовать на песке свое впечатление от урока, то что чувствует, например.

В завершение хочется отметить то, что описанное выше является как одним из способов усвоения непростого для детей с ТМНР материала по формированию элементарных математических представлений. Благодаря кинетическому песку детям с ТМНР становится доступным усвоить базовые геометрические формы.

Список литературы

1. Андреевко Т.А. Использование кинетического песка в работе с дошкольниками / Т.А. Андреевко. – СПб.: Детство-Пресс, 2017. – 128 с.
2. Головнич Л.А. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учебник для вузов / Л.А. Головнич. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Владос, 2024. – 311 с.
3. Грабенко Т.М. Чудеса на песке: метод. практикум по песоч. игротерапии / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 1999. – 79 с.
4. Павлова Е.М. Программа дополнительного образования «Волшебный песочек»: комплексное развитие детей 2–3 лет на занятиях с кинетическим песком: игры в песочнице / Е.М. Павлова. – Волгоград: Учитель, 2018. – 83 с.
5. Сапожникова О.Б. Песочная терапия в развитии дошкольников / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова. – М.: Сфера, 2014. – 63 с. – EDN СНОУМ
6. Хитрова О.В. Развивающий песок: обучающее пособие / О.В. Хитрова. – Воронеж: Виннер, 2018. – 94 с.

Джамалудинова Заира Гамзатовна
канд. пед. наук, доцент

Магомедова Аксана Таймасовна
магистрант

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет им. Р. Гамзатова»
г. Махачкала, Республика Дагестан

DOI 10.31483/r-152249

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ УРОКОВ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в современных реалиях дистанционное образование зарекомендовало себя как приоритетная и высокоэффективная форма обучения детей с особыми образовательными потребностями, что стало возможным благодаря повсеместному внедрению интернет-технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, информационно-коммуникационные технологии, урок.

Дистанционный формат обучения обеспечивает высокую степень академической автономии, позволяя обучающимся самостоятельно регулировать временные, пространственные и темпоральные параметры образовательного процесса. Индивидуализация освоения материала дает возможность каждому студенту достигать требуемого уровня компетенций и накапливать необходимые кредитные единицы в соответствии с персональными целями. Данная образовательная модель особенно актуальна для лиц с фиксированным рабочим графиком, ограниченной мобильностью или особыми потребностями здоровья. Существенным преимуществом выступает модульная архитектура программ, при которой каждый курсовой компонент представляет собой завершенную дидактическую единицу. Такая структура обеспечивает гибкость в конструировании индивидуальной образовательной траектории путем комбинирования автономных учебных модулей [4, с. 35].

Персонализация образовательного процесса выступает фундаментальным принципом обучения детей с особыми потребностями. Адаптация учебной программы предполагает тщательный учет когнитивных и физиологических характеристик каждого обучающегося при разработке индивидуальной образовательной траектории. Эффективная организация дошкольного образования требует консолидации усилий междисциплинарной команды специалистов – педагогов, психологов, медицинских работников, а также активного участия семьи и поддержки социальных институтов. Подобная интеграция профессиональных компетенций обеспечивает оптимальные условия для всестороннего развития ребенка и его безопасной социализации. Применение дистанционных образовательных технологий существенно расширяет коммуникативные возможности обучающихся, способствуя их эффективной интеграции в социум и формированию полноценной личности [1, с. 72].

Этапы технологии дистанционного обучения детей с ОВЗ.

На начальном этапе разработки адаптированной рабочей программы и формирования календарно-тематического планирования осуществляется детальный анализ индивидуальных медицинских карт обучающихся с целью учета специфических особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

Формирование персонализированного календарно-тематического планирования с детальной структуризацией образовательного процесса: последовательной нумерацией занятий, систематизацией тематических блоков и поурочным распределением материала с указанием предполагаемых сроков реализации для каждого обучающегося.

Согласование образовательных планов осуществляется в тесном взаимодействии с родителями обучающихся с учетом индивидуальных особенностей детей и нормативных требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов.

Дистанционные уроки [3, с. 49].

При организации педагогического процесса с одаренными обучающимися рекомендуется придерживаться комплексного дифференцированного подхода. Приоритетное значение имеет создание развивающей образовательной среды, стимулирующей раскрытие интеллектуального и творческого потенциала. Целесообразно применение вариативных форм обучения с акцентом на исследовательскую и проектную деятельность. Особого внимания требует психолого-педагогическое сопровождение, учитывающее индивидуальные особенности восприятия и усвоения материала. В основе взаимодействия – принцип партнерства, предполагающий совместный поиск оптимальных решений образовательных задач.

Благожелательный психологический настрой педагога; информированность о состоянии здоровья обучающегося; координация действий с преподавательским составом по оптимизации академической успеваемости с учетом здоровьесберегающих факторов.

Непрерывное профессиональное развитие педагога предполагает комплексное освоение инновационных образовательных технологий, включая дистанционные форматы и цифровые инструменты, а также активное участие в специализированных мероприятиях по инклюзивному образованию с углубленным изучением психолого-педагогических характеристик различных нозологических групп обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Комплексное владение федеральными государственными образовательными стандартами и нормативно-правовой базой позволяет эффективно выстраивать конструктивное взаимодействие с родительским сообществом, интегрировать семейное воспитание в образовательный процесс при соблюдении законных прав и интересов всех участников, а также способствовать вовлечению обучающихся в систему как специализированного, так и общего образования [3, с. 85].

Правила проведения дистанционных уроков учителями на сайте i-school

Проведение образовательных мероприятий в дистанционном формате осуществляется в строгом соответствии с утвержденным графиком учебного процесса.

Дистанционное занятие можно начинать при условиях:

- педагог осуществляет профессиональную деятельность в дистанционной образовательной среде i-класса, используя учебно-методические материалы соответствующего курса при планировании учебного занятия;

- педагог поддерживает непрерывную коммуникацию с обучающимся посредством интегрированных цифровых каналов связи, включая мессенджеры, видеоконференции, внутреннюю систему обмена сообщениями и телефонную связь.

В начале занятия преподаватель устанавливает коммуникационный контакт с обучающимся, обозначая образовательные цели и структуру предстоящего урока, предлагает использование специализированных платформ онлайн-взаимодействия вплоть до обозначенного момента завершения образовательного процесса.

Неотъемлемым элементом образовательного процесса является непрерывное присутствие педагога как в физическом пространстве аудитории, так и в цифровой среде посредством различных каналов мгновенной коммуникации, что обеспечивает оперативное взаимодействие с обучающимися на протяжении всего академического занятия.

Интеграция детей с ограниченными возможностями в совместные образовательные, культурные и спортивно-досуговые мероприятия представляет собой важнейший аспект их социальной адаптации [1, с. 15].

Спектр ключевых затруднений в реализации дистанционного образовательного процесса для обучающихся с особыми потребностями характеризуется многоаспектностью. Первостепенное значение приобретает недостаточная адаптированность цифровых образовательных платформ под специфические нужды данного контингента учащихся, что существенно ограничивает эффективность учебного взаимодействия. Особую остроту приобретает вопрос технического оснащения – от доступности высокоскоростного интернета до наличия специализированного оборудования, учитывающего характер имеющихся ограничений здоровья. Существенное влияние оказывает также психологический аспект:

отсутствие непосредственного контакта с преподавателем может негативно сказываться на мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс;

– недостаточные компьютерные навыки учащихся и их родителей; методические особенности при подготовке; техническая сторона обучения; психологические особенности детей.

Значительные затруднения в организации учебного процесса обусловлены комплексом взаимосвязанных проблем, требующих системного подхода к их решению. К числу основных барьеров, препятствующих полноценному внедрению дистанционных образовательных технологий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, относятся специфические особенности психофизического развития данной категории детей, ограничивающие возможности восприятия и усвоения учебного материала в дистанционном формате: компьютерная безграмотность родителей, детей, учителей; техническое оборудование; трудности в освоении модулей учителем [6, с. 32].

В настоящее время российская система образования характеризуется широким внедрением дистанционных технологий, позволяющих осваивать как программы среднего, так и высшего образования, причем значительное число ведущих отечественных университетов успешно интегрировало данный формат в образовательный процесс [4, с. 21].

В результате исследования специфики дистанционного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями систематизированы ключевые аспекты организации удаленного учебного процесса. Разработан поэтапный алгоритм реализации дистанционных технологий, сформулированы методические рекомендации для педагогов, осуществляющих образовательную деятельность в виртуальной среде, определены регламенты проведения онлайн-занятий.

Список литературы

1. Гозман Л.Я. Дистанционное обучение на пороге XXI века / Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопад. – Ростов н/Д.: Мысль, 1999. – 368 с. EDN XNWZKH
2. Горшкова Т.А. Применение мультимедийных средств обучения на уроках раздела «Технология изготовления швейных изделий» / Т.А. Горшкова [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5772899/page:39/> (дата обращения: 06.12.2025).
3. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М.Б. Лебедева, С.П. Агапонов [и др.]; под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. EDN TXBNRL
4. Долгоруков А.М. Дистанционное образование в системе СПО: потребности и проблемы / А.М. Долгоруков // Среднее профессиональное образование. – 1999. – Вып. 9. – 60 с.
5. Ишемгулова И.Г. Дистанционные формы обучения: проблемы, перспективы / И.Г. Ишемгулова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biro.ufanet.ru/files/dok/IchemgulovaIG.doc> (дата обращения: 06.12.2025).
6. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М.Б. Лебедева, С.П. Агапонов [и др.]; под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – EDN TXBNRL
7. Наумова Н.М. Использование дистанционных форм при организации обучения детей ОВЗ / Н.М. Наумова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2016/08/19/organizatsiya-distantsionnogo-obucheniya-do-detey-s> (дата обращения: 06.12.2025).

Джамалудинова Заира Гамзатовна

канд. пед. наук, доцент

Магомедова Истак Магомедрасуловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»

г. Махачкала, Республика Дагестан

DOI 10.31483/r-152456

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДОШКОЛЬНИКОВ С РДА

Аннотация: взаимодействие дошкольника с окружающим миром является основой для становления духовно богатой, гуманистически направленной, самобытной личности ребенка. В процессе этого взаимодействия у детей формируется система определенных собственных внутренних отношений к социальному, природному и предметному окружению.

Ключевые слова: аутизм, познавательная деятельность, реабилитация, люди с ограниченными возможностями здоровья, окружающий мир.

Этиология расстройств аутистического спектра характеризуется выраженной полифакторностью, исключающей возможность выделения единственного патогенетического механизма. Анализ современных научных источников свидетельствует о консенсусе исследователей относительно

нейробиологической природы аутизма, хотя точные механизмы церебральных нарушений остаются предметом дискуссий.

Согласно международным эпидемиологическим данным, у значительной части пациентов с аутизмом диагностируются множественные структурно-функциональные изменения головного мозга. Отмечаются патологические изменения как на кортикальном, так и субкортикальном уровнях, включая дисфункцию фронтальных отделов, структурные аномалии мозжечка и медиальных височных областей, а также связанных лимбических структур. Характерны гипоплазия мозжечка, нарушения церебральной гемодинамики в лобно-височных регионах, задержка созревания фронтальных долей и дисбаланс нейротрансмиттерных систем.

Клиническая картина аутистических расстройств демонстрирует выраженную асинхронную психического развития с инвертированной последовательностью формирования психических функций относительно нормального онтогенеза. Феномен изоляции отдельных ускоренно развивающихся функций обуславливает формирование поведенческих и речевых стереотипий. Дисгармоничное развитие, имеющее структурное сходство с искаженным, базируется на врожденной либо рано приобретенной стойкой диспропорциональности психических процессов, преимущественно в эмоционально-волевой сфере [3, с. 74].

Конституциональные психопатии, детерминированные преимущественно генетическими факторами, наряду с патологическими трансформациями личности вследствие дисфункциональных воспитательных паттернов, репрезентируют модель дисгармоничного онтогенеза. Клинические наблюдения свидетельствуют о возможности коморбидного течения различных форм дизонтогенеза в рамках единой нозологической единицы, что позволяет интерпретировать отдельные варианты нарушенного развития не как автономные патологические образования, а как взаимосвязанные синдромальные проявления с преобладанием определенного типа дизонтогенетического паттерна [2, с. 58].

Формирование познавательно-исследовательских компетенций у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра реализуется через системное изучение окружающей действительности [7, с. 62].

Ознакомление с окружающим происходит двумя путями:

- а) на занятиях (организованные формы ознакомления с окружающим);
- б) повседневной деятельности детей, включая прогулки и бытовые моменты, осуществляется внеучебная воспитательная работа.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования регламентируется двукратное еженедельное проведение групповых занятий по ознакомлению с окружающим миром для детей старшего дошкольного возраста, при этом изученная тематика и лексические единицы интегрируются в речевые занятия для закрепления материала.

Задачи занятий по ознакомлению с окружающим миром следующие.

У детей дошкольного возраста необходимо выстраивать целостную картину окружающей действительности, способствуя познанию многогранности современного мироустройства и осознанию своего места в нем.

Развитие чувственного восприятия и познавательных способностей детей предполагает формирование навыков целенаправленного наблюдения за окружающей действительностью, расширение представлений о многообразии свойств и качеств предметов, а также установление взаимосвязей между явлениями материального мира.

Формирование у детей навыков корректной интерпретации воспринимаемой информации предполагает развитие способности выявлять базовые корреляции между объектами и феноменами окружающего мира, идентифицировать ключевые характеристики, а также постигать фундаментальные причинно-следственные связи в природной и социальной сферах [6, с. 19].

Развивать комплекс высших психических функций, включающих когнитивные процессы, вербально-коммуникативные способности и интеллектуально-мыслительные операции – формировать личность ребенка.

Программа определяет и содержание работы по этому разделу:

- 1) ознакомление с предметным миром, созданным человеком;
- 2) ознакомление с живой и неживой природой;
- 3) ознакомление с социальными явлениями.

Процесс познания окружающей действительности детьми базируется на ключевых дидактических постулатах, формирующих методологическую основу образовательного взаимодействия. Данная система педагогических принципов определяет фундаментальные закономерности и механизмы освоения детьми знаний об окружающем мире.

- близость к опыту ребенка;
- концентричность расположения материала;
- обеспечение когнитивной доступности учебного контента через формирование у обучающихся системного понимания причинно-следственных связей между изучаемыми объектами и феноменами.
- научность (достоверность) знаний.

Ознакомление с окружающей действительностью и развитие речи представляют собой взаимообусловленные направления педагогической деятельности, где формирование представлений об окружающем мире служит фундаментальной основой для совершенствования речевых навыков.

При совпадении тематики занятий целесообразно их интегрировать в единый учебный блок с расширенным комплексом педагогических задач, сохраняя при этом специфику каждого направления работы.

Становление самобытной личности дошкольника с богатым духовным миром и гуманистической направленностью базируется на его многогранном взаимодействии с окружающей действительностью. В ходе данного процесса у ребенка формируется целостная система внутренних отношений к социальной, природной и предметной сферам бытия. Структурообразующая роль этих отношений в развитии личности определяет характер единства ребенка с миром, его позицию в нем и обуславливает интегративное функционирование всех компонентов психической организации [5, с. 92].

Список литературы

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М., 1985.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Психологические механизмы в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Говорящая книга, 2012.
3. Гальчин Е.С. Расстройства спектра аутизма у детей – синдром Аспергера. Клиническое наблюдение / Е.С. Гальчин // Молодой ученый. – 2014. – №13. – С. 85–87. EDN SMLGCF
4. Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб., 2004.
5. Федосеева О.А. Игровая терапия при аутизме / О.А. Федосеева // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 146–149. EDN VMQXQV
6. Шульженко Д.И. Основы психологической коррекции аутистических нарушений у детей: монография / Д.И. Шульженко. – М., 2009. – 385 с.
7. Ярышева Н.Ф. Методика ознакомления детей с природой / Н.Ф. Ярышева. – Киев: Высшая школа, 1979.

Джамалудинова Заира Гамзатовна

канд. пед. наук, доцент

Сайпулаева Джамия Магомедовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»
г. Махачкала, Республика Дагестан

DOI 10.31483/r-152455

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: статья посвящена вопросу диагностики специфических характеристик коммуникативного развития старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, выступающей фундаментальным базисом для конструирования результативной коррекционно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, аутизм, социальная адаптация, психологическая адаптация, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Комплексный анализ этимологических корней термина «условие» раскрывает его сущностную характеристику как интегративной системы природных, социальных и личностных факторов, детерминирующих физическое, нравственное и психологическое становление индивида, а также определяющих траекторию его поведенческих паттернов, образовательной и воспитательной динамики [4, с. 21].

В своем фундаментальном исследовании А.Х. Хушбахов формулирует концептуальное положение о педагогических условиях как базовой детерминанте образовательной системы, подчеркивая их интегративную природу в контексте образовательного и материально-пространственного континуума, а также их динамический характер, проявляющийся в непрерывной эволюции и трансформации [7, с. 19].

В контексте диагностики индивидуальных особенностей коммуникативного развития детей, как отмечается в исследованиях Ю.В. Бессмертной и О.В. Алмазовой, принципиальное значение имеет системный анализ формирования речевых навыков.

У детей старшего дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра, целесообразно акцентировать внимание на следующих характеристиках:

– в контексте диагностики гностических коммуникативных способностей детей оценивается их умение воспринимать и интерпретировать коммуникативные сигналы собеседников, включая

вербальные и невербальные компоненты общения: готовность к эмпатическому слушанию, проявление наблюдательности в межличностном взаимодействии, точность декодирования паралингвистических средств коммуникации и семантического содержания речи;

– в контексте экспрессивно-коммуникативной компетентности личности первостепенное значение приобретают способности к аутентичному самовыражению, проявляющиеся через стремление к достижению взаимопонимания, искренность в межличностных контактах, формирование доверительных отношений с партнерами по взаимодействию и развитую рефлекссию собственных коммуникативных характеристик.

Для эффективного воздействия на участников коммуникативного процесса существенное значение имеет комплекс интеракционных способностей, включающий требовательность, вежливость, тактичность, дисциплинированность и решительность в межличностном взаимодействии [4, с. 29].

В рамках диагностики коммуникативно-социальных компетенций осуществляется комплексное исследование триады базовых параметров: способности к социальному реагированию, экспрессивно-эмоциональной саморегуляции с элементами вербализации аффективных состояний, а также репертуара поведенческих паттернов в социальном взаимодействии.

Анализ коммуникативно-диалоговой компетенции включает оценку навыков инициирования и поддержания диалогического взаимодействия, формулирования запросов и требований, а также способности привлекать внимание собеседника посредством адекватных речевых конструкций. Параметры исследования коммуникативно-речевой компетенции в части вербализации наблюдаемых явлений, включающей номинативные, дескриптивные и интерпретационные способности в отношении объектов материального мира, субъектов социального взаимодействия, процессуальных характеристик и событийного контекста [3, с. 19].

В научной концепции Ю.В. Метляева формирование прочного эмоционального взаимодействия с ребенком выступает фундаментальным условием для последующей психолого-педагогической деятельности в условиях установленного доверительного контакта специалист получает возможность не только следовать за инициативой ребенка с расстройством аутистического спектра, но и конструктивно противостоять его действиям, что способствует стимуляции коммуникативных потребностей и выработке социально приемлемых поведенческих паттернов [6, с. 59].

В контексте формирования коммуникативных навыков у детей игровая методология демонстрирует максимальную эффективность при структурировании целевого взаимодействия.

Достижение максимальной эффективности и глубины игрового взаимодействия обусловлено его коллаборативной природой, при которой интенсивность сенсорного и эмоционального опыта ребенка существенно возрастает благодаря направленному соучастию взрослого.

В целях оптимизации игрового процесса пространство намеренно лишено игрушек и иных отвлекающих элементов, сохраняя при этом возможность целевого использования отдельных атрибутов в ходе занятий.

Кульминационный момент представляет собой эмоционально насыщенную, наиболее яркую точку игрового процесса, знаменующую его завершение и вызывающую у ребенка положительный эмоциональный отклик. Эпизодическая структура игрового процесса характеризуется краткостью интервалов – от 5 до 15 секунд, что соответствует полному циклу развития единичного игрового события от инициации до кульминационной точки. Циклическое воспроизведение данных эпизодов служит ключевым механизмом достижения желаемого игрового эффекта.

Эффективность педагогического подхода обеспечивается преимущественной ориентацией на невербальные демонстрационные методики, при которых ребенок интуитивно воспринимает информацию через организацию предметно-пространственной среды и моделируемые взрослым поведенческие паттерны.

Примечательной особенностью является сбалансированность игрового процесса, при которой когнитивная нагрузка на ребенка гармонично соотносится с получаемым эмоциональным удовлетворением, особенно в моменты достижения ключевых этапов. Инициальная фаза характеризуется минимальными требованиями к участнику, ограничиваясь лишь необходимостью сфокусированного наблюдения за действиями старшего партнера по игре.

Создаваемая педагогом игровая ситуация предоставляет воспитаннику возможность невербально продемонстрировать стремление к повторному включению в игровую деятельность. В процессе взаимодействия наблюдается устойчивая повторяемость вербальных и невербальных паттернов коммуникации, включая лексические единицы, кинетические проявления, пространственно-позиционное расположение участников, а также фиксированные локации начальной и завершающей фаз игровой активности.

В процессе постепенного перехода от индивидуальных к групповым формам занятий особое внимание следует уделить содействию интеграции детей в коллективную игровую деятельность со сверстниками, руководствуясь установленными методическими принципами.

Согласно исследованиям Н.В. Дорофеевой, совершенствование коммуникативных паттернов у детей с расстройствами аутистического спектра в контексте совместной деятельности формирует

фундамент для трансформации интерактивных механизмов, что обуславливает качественно новую ступень межличностного взаимодействия в данной группе [5, с. 19].

В контексте развития речевой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра С.В. Андреева подчеркивает неразрывную связь между социализацией и формированием коммуникативных навыков. Усвоение социальных норм поведения и постижение семантики эмоционально-социальной лексики выступают фундаментальными условиями речевого развития. Практическое взаимодействие со сверстниками становится ключевым механизмом освоения социальных концептов и формирования функционального речевого аппарата, обеспечивающего эффективную коммуникацию с окружающими [1, с. 42].

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение родителей выступает императивным компонентом коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), определяя эффективность терапевтического воздействия в целом.

Н.А. Бадартдинова подчеркивает первостепенную значимость интеграции родителей в коррекционно-педагогический процесс на начальной ступени дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Семья, обладающая значительным реабилитационным и воспитательным потенциалом, зачастую испытывает существенные затруднения в обучении и воспитании ребенка с особенностями развития. Дефицит специализированных знаний и практических навыков организации коррекционной поддержки у родителей усугубляется их пребыванием в состоянии хронического эмоционального напряжения и психотравмирующей ситуации. Формирование благоприятного психологического микроклимата в семье выступает необходимым условием трансформации домашней среды в полноценное развивающее пространство для ребенка с расстройствами аутистического спектра [4, с. 71].

Предложенные психолого-педагогические условия служат методологической основой для построения эффективной системы коррекционной работы, направленной на формирование коммуникативной компетентности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра на завершающем этапе дошкольного образования.

Список литературы

1. Андреева С.В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С.В. Андреева // Специальное образование. – 2022. – №4 (68).
2. Бадартдинова Н.А. Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС на начальном этапе дошкольного образования: метод. пособие / Н.А. Бадартдинова. – Самара, 2020. – 80 с.
3. Балашова В.П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / В.П. Балашова // Молодой ученый. – 2018. – №46 (232). – С. 247–249. – EDN RXWAMY
4. Бессмертная Ю.В. Определение уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями аутистического спектра / Ю.В. Бессмертная, О.В. Алмазова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2008. – №11.
5. Дорофеева Н.В. Включение детей с РАС в совместную деятельность в рамках комплексных нейропсихологических занятий / Н.В. Дорофеева // Мировая наука. – 2021. – №12 (57).
6. Метляева Ю.В. Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания / Ю.В. Метляева // Актуальные задачи педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). – СПб.: Свое издательство, 2019. – С. 59–63. EDN YWCQEP
7. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» / А.Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2015. – №23 (103). – С. 1020–1022. – EDN VDDTBH

Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

Провоторова Юлия Сергеевна
магистрант

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

АВТОМАТИЗАЦИЯ НАВЫКОВ ПЛАВНОЙ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР

Аннотация: цель статьи – определить роль коммуникативных игр по автоматизации навыков плавной речи у детей дошкольного возраста, имеющих заикание в процессе коммуникации и социализации.

Ключевые слова: заикание, дошкольник, логопедические упражнения, плавность речи, коммуникация, социализация, коммуникативные игры.

*Автоматизация навыков плавной речи у заикающихся дошкольников
с помощью коммуникативных игр*

Проблема заикания у детей дошкольного возраста требует особого внимания, так как именно в этот период закладываются основы вербальной коммуникации. Заикание представляет собой сложное расстройство, характеризующееся задержками, повторами и пролонгациями звуков, слов или фраз. Чтобы эффективно справиться с этим состоянием, необходима целенаправленная коррекционная работа, направленная на формирование и автоматизацию навыков плавной речи. Заикание у детей дошкольного возраста часто становится препятствием для нормального социального взаимодействия и полноценного развития речи. Одной из эффективных форм коррекции заикания являются коммуникативные игры, позволяющие в игровой форме сформировать и закрепить навыки плавной речи.

Заикание характеризуется частыми остановками, повторениями звуков, слогов или слов, удлинёнными паузами перед началом высказывания. Эти проявления приводят к снижению уверенности ребёнка в своей способности общаться, что негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии.

Известно, что причинами заикания могут выступать:

- физиологические факторы (наследственность, слабость нервной системы);
- психологические факторы (пережитые стрессы, испуг);
- социальные факторы (неправильные воспитательные методы).

Поэтому важнейшим этапом коррекции заикания является профилактика и ранняя помощь специалистов, это и логопед, детский психолог.

Логопедические упражнения играют важную роль в процессе формирования и автоматизации навыков плавной речи. Они позволяют ребёнку освоить новые способы управления речью, повысить контроль над звуковым потоком и снизить тревожность, связанную с общением.

Коммуникативные игры представляют собой игровое взаимодействие, которое направлено на решение конкретных образовательных задач. Игра стимулирует мотивацию ребёнка, создаёт положительные эмоции и облегчает процесс усвоения материала. Особенно полезны игры для детей с проблемами речи, поскольку обеспечивают возможность творческого самовыражения и снижают страх неудачи. Коммуникативные игры имеют ряд преимуществ в развитии плавной речи у заикающихся дошкольников:

- повышают мотивацию к говорению;
- развивают произвольное внимание и память;
- улучшают восприятие чужой речи;
- обеспечивают комфортную среду для выражения мыслей;
- способствуют снятию напряжения и страха перед выступлением.

Рассмотрим некоторые игровые методики, направленные на развитие плавной речи у дошкольников. Это игры на активизацию артикуляции и дыхательной активности, такие как:

- «Воздушный шар»: дети дуют на воздушный шар, стремясь удержать его в воздухе, одновременно проговаривая фразу;
- «Подуем вместе»: участники стоят лицом друг к другу и медленно дуют друг на друга, произнося согласные звуки («ссс»).

Игры на формирование коммуникативной компетенции:

- игра «Телефон»: участники передают друг другу сообщение шепотом, стараясь сохранить смысл сказанного. Такая игра стимулирует внимательность и аккуратность в передаче информации;
- игра «Волшебники»: ведущий называет слово, которое ребёнок должен повторить медленно и отчетливо, представляя себя волшебником, произносящим заклинание. Так создается положительный настрой и чувство успеха;
- игры с мячом («Отвечаем быстро»): бросают мяч ребёнку, задавая вопросы, на которые он должен отвечать четко и ясно. Эти упражнения развивают быстроту реакции и координацию;
- игра «Что изменилось?»: Дети внимательно слушают сказанное взрослым предложение и стараются воспроизвести его правильно;
- игра «Испорченный телефон»: игра формирует навыки понимания чужих высказываний и самоконтроля при собственной речи.

Игры на развитие мелкой моторики и снятие мышечного напряжения:

- «Собери бусы»: занятие развивает мелкую моторику рук, что положительно отражается на общей координации и скорости реакции;
- «Рисование пальцами»: развивает координацию движения пальцев, снижая напряжение в мышцах гортани и диафрагмы.

Голосовая терапия: развивает умение модулировать громкость и высоту голоса, повышая четкость и ясность речи.

Используется следующий алгоритм организации занятий с использованием коммуникативных игр. Занятие должно проводиться индивидуально или небольшими подгруппами. Начинать следует с простых действий, постепенно усложняя задания. Каждое упражнение обязательно сопровождается похвалой и поддержкой педагога, важно создавать ситуацию успеха. Рекомендуемая

продолжительность занятий – 15–20 минут ежедневно. Основная цель логопедических занятий – вызвать положительный отклик у ребенка, развить стремление говорить плавно и без остановки.

Рассмотрим последовательность этапов урока.

1. Приветствие и разминка (артикуляционные упражнения, легкие дыхательные упражнения).
2. Выполнение основного игрового задания (коммуникативная игра).
3. Завершающая стадия (рефлексия, обратная связь, похвала успехов).

Коррекционная работа с заикающимися дошкольниками важна для предотвращения негативных последствий расстройства речи. Использование коммуникативных игр в работе с дошкольниками, страдающими заиканием, позволяет создать комфортные условия для освоения навыков плавной речи. Занятия проходят в увлекательной игровой форме, что снижает тревожность и повышает эффективность коррекционного воздействия. Комплексный подход, включающий совместную работу родителей, педагогов и специалистов, обеспечивают благоприятные условия для дальнейшего личностного роста и социальной интеграции.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова. – М. Владос, 2007. – 704 с.
2. Левина Р.Е. Преодоление заикания у дошкольников / Р.Е. Левина. – М. Сфера, 2009. – 144 с. – EDN QXSYDF
3. Леонова С.В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников / С.В. Леонова. – М. Владос, 2004. – 128 с. – EDN VYWMLV

Крутилина Мария Алексеевна
студентка

Меремьянина Александра Ивановна
канд. пед. наук, доцент

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

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ЭХОЛАЛИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: авторы статьи подчеркивают, что младшие школьники с расстройствами аутистического спектра часто демонстрируют речевые стереотипии, могут увлеченно повторять понравившиеся по звучанию звуки, слова, фразы из фильмов и книг. В их речи могут встречаться эхолалии, эхолалические ответы. Также можно наблюдать проявления понимания речи и запоздалого реагирования на сказанное. В связи с этим в статье кратко описана специфика речевого развития у младших школьников с РАС. Рассматриваются возможности использования эхолалии как средства формирования навыков речевой коммуникации. Выделяются основные направления работы с использованием эхолалии, куда входит развитие понимания речи и развитие возможности активно пользоваться речью.

Ключевые слова: эхолалия, младший школьный возраст, расстройства аутистического спектра, эхо-подсказка, эмоционально-смысловой комментарий.

В младшем школьном возрасте у детей активно развивается коммуникативная речь, речь используется и в учебном процессе, дети отвечают на вопросы учителя, сами задают интересующие вопросы, пересказывают изученный учебный материал. С большими трудностями сталкиваются младшие школьники с расстройствами аутистического спектра. Для них при общем нарушении развития коммуникативной речи часто бывает характерным увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами и словами, рифмирование, пение и т. д. Развиваются речевые стереотипии, позволяющие воспроизводить одни и те же желаемые впечатления [2].

Опираясь на типы аутистического дизонтогенеза, которые были разграничены и описаны К.С. Лебединской и О.С. Никольской, можно выделить основные особенности проявлений и искажений речевого развития у детей первой, второй, третьей и четвертой группы РАС. Дети первой группы производят впечатление отрешенности, наиболее часто демонстрируют отсутствие речи. Иногда достаточно чисто произносят отдельные слова и даже фразы, повторяя услышанное, понравившееся по звучанию, или комментируя происходящее вокруг. При видимом отсутствии реакции на слова взрослого дети способны понимать то, что им говорят, и усваивать это. Более того, они чаще лучше усваивают именно воспринятую случайно речевую информацию.

Дети второй группы проявляют больше активности во взаимодействии со средой, но также проявляют больше неприятия в отношении контактов. Они могут пользоваться речью, наиболее часто делают это для выражения просьб. Именно у детей второй группы более выражены речевые стереотипии, стремление к повторению аффективно насыщенных слов и словосочетаний, эхολаличные ответы [1]. Усваиваемая речь редко отделима от той ситуации, в которой была усвоена. Поскольку при выражении просьбы ребенок использует услышанные фразы взрослого, цитаты из мультфильмов, книг, то это можно активно использовать в работе с таким ребенком.

Дети третьей группы не выражают значительной отрешенности от внешнего мира и контактов, но отличаются крайней погруженностью в собственные стойкие интересы и занятия. Их речевое развитие специфично, дети рано начинают использовать довольно широкий словарный запас и формулировать сложные фразы. Речь похожа на речь взрослого человека, она содержит цитаты из книг, фильмов, даже из речи близких взрослых. Но мало используется для коммуникации. Ребенку больше нравится проговаривать понравившиеся и запомнившиеся фразы, чтобы сообщить о своих нуждах и потребностях. В коммуникации отсутствуют интонационные паузы, речь монотонная и быстрая, пропускаются звуки и даже части слов.

У детей четвертой группы аутистические проявления наименее выражены. Они не проявляют значительной отгороженности от внешнего мира, но для них характерны трудности организации, ранимость. Их отличает проявление стремления к взаимодействию с другими людьми, дети стараются вступить в диалог, но могут быть неловкими. В их речи также могут встречаться эхολалии, которые бывают отсроченными во времени [1; 2].

Поскольку повторения звуков, слов, фраз интересно детям с расстройствами аутистического спектра, то эхολалии можно достаточно эффективно использовать в работе по их речевому развитию и развитию коммуникативных навыков. А.В. Хаустов пишет, что логопед, дефектолог, педагог-психолог, родители могут опираться на эхολалическую речь детей с РАС, используя эхо-подсказку. Поскольку дети склонны повторять фразы за взрослым, он должен специально произносить короткие фразы, которые соответствуют ситуации и могут «заинтересовать» ребенка, вызвать желание повторить их и, соответственно, запомниться [3].

Нужно учитывать, что восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг у детей с расстройствами аутистического спектра не нарушено. Дети могут воспринять слова и запомнить их. Но зачастую склонны повторять фразу механически, не задумываясь о ее смысловом значении. Поэтому важно проводить работу по развитию понимания речи младшими школьниками с РАС.

Используемые эхо-подсказки должны быть короткими, подходящими ситуации, часто повторяемыми самим взрослым. То есть в одних и тех же ситуациях важно использовать одни и те же фразы. Это способствует тому, что у ребенка постепенно формируется понимание смысла фразы. Постепенно он начинает использовать фразы без подсказки взрослого.

Следует повышать эмоциональную осмысленность жизни ребенка, чтобы способствовать отвлечению от собственных внутренних переживаний и привлечь внимание к происходящему вокруг. Для этого взрослый может использовать эмоционально-смысловой комментарий в течение дня и в разных видах деятельности. По определению А.В. Хаустова, эмоционально-смысловой комментарий представляет собой «комментарий, который позволяет «поймать» внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного» [3, с. 71].

Чтобы комментарий можно было считать эмоционально-смысловым, он должен отвечать нескольким важным требованиям. Во-первых, он должен опираться на то, что уже есть в опыте ребенка и что привлекало его внимание ранее. Взрослый должен привлечь внимание ребенка, проговаривая эмоционально окрашенные детали. Например, выполняя совместно рисунок, взрослый может сказать: «Сейчас нарисуем куст смородины с красными ягодами, — помнишь, как летом на даче ты рвал с куста ягодки и ел их?».

Во-вторых, эмоционально-смысловой комментарий может быть органично встроен в аутистимуляцию ребенка. Например, если он сидит и раскачивается, взрослый может проговаривать в такт движениям ребенка: «Тук-тук, стучат колеса, поехали, поехали на поезде».

В-третьих, эмоционально-смысловой комментарий должен привлекать внимание ребенка к тому, что вызывает приятные ощущения, и снижать направленность на неприятные ощущения. Например, если ребенок смотрит в окно, следует сосредоточить его внимание на приятных впечатлениях: «Как красиво падает снег в свете фонаря! Как темно и всюду зажглись огни!».

В-четвертых, с помощью эмоционально-смыслового комментария можно развивать у ребенка представления об окружающих предметах и явлениях, существующих между ними взаимосвязях. Во многих случаях это способствует уменьшению стереотипных влечений и страхов. Например, если ребенок боится водных процедур, можно рассказывать ему о том, что вода попадает в трубы из реки, по трубам поступает в кран, душевую лейку, а потом помогает нам поддерживать чистоту своего тела, чистоту в доме и т. д. Таким же образом можно рассказывать ребенку о тех предметах и явлениях, которые часто привлекают его внимание, на которых он подолгу концентрируется.

В-пятых, эмоционально-смысловой комментарий должен доносить до ребенка смысл житейских событий, их взаимозависимость и зависимость от человеческих отношений и социальных правил. Например, если проводится какой-то семейный праздник и нужно сформировать у ребенка понимание того, что нужно подождать всех гостей, чтобы выполнить какое-либо действие, можно сказать следующее: «Мы с тобой потерпим, не будем есть пирог, пока все гости не собрались, чтобы всем вместе сесть за стол... ну, разве что, маленький кусочек, чтобы проверить, хорошо ли он испекся».

В-шестых, с помощью эмоционально-смыслового комментария нужно формировать у ребенка представления о мире эмоций, чувств, отношений. Начинать следует с эмоций и чувств самого ребенка, обозначая их словами. В особенности актуально это при аффективных реакциях. Например, когда он после перерыва вернулся на занятия и снова начал возбужденно прыгать и кричать, следует постараться сконцентрировать его внимание на эмоциях и аккуратно направить его активность в сторону адекватного поведения. Для этого можно обнять ребенка и сказать: «Ты рад вернуться на занятия, тебе весело, все ребята тоже очень рады видеть тебя, но пора поскорее заняться нашими делами». Подобным образом следует обращать внимание ребенка на эмоции и чувства других людей, особенно если они ему непонятны, пугают его.

В-седьмых, эмоционально-смысловой комментарий не должен быть совсем простым и кратким. Предпочтительнее именно развернутый комментарий, который поможет ребенку осознать происходящее. И даже если ответа или отклика ребенка не видно сразу, то все равно стоит комментировать происходящее (события, взаимосвязи, эмоции, отношения и т. д.). Можно оставлять паузы и промежутки при комментировании, чтобы дать ребенку возможность отозваться – хотя бы эхолоалией.

В самом начале следует использовать эмоционально-смысловые комментарии для пояснения отдельных объектов и действий, привлекающих внимание ребенка и вызывающих эмоциональный отклик. Затем стоит пояснять, комментировать взаимосвязи между объектами, действиями, явлениями. Подобная работа должна включаться естественным образом в режим дня ребенка, в процесс его обучения, в процесс коррекционно-развивающих занятий. Хорошо, если родители в течение дня будут комментировать и акцентировать внимание ребенка на приятных переживаниях и событиях. В процессе такого комментирования можно предложить ребенку выполнить сюжетный рисунок, в котором будут отражены комментируемые действия, события, переживания и эмоции.

В целом такую работу следует проводить по следующему алгоритму, вводя постепенное усложнение. Начинать стоит с комментирования отдельных впечатлений и ярких эпизодов, переходя к сюжетному комментарию. Нужно переходить от историй о самом ребенке – к коротким прозаическим рассказам и сказкам; от коротких сказок – к чтению сказок с продолжением.

Второе направление, по которому А.В. Хаустов рекомендует проводить работу с использованием эхолоалии, это развитие возможности активно пользоваться речью. Здесь логопед, дефектолог, педагог-психолог опираются на то, что ребенок часто бывает сосредоточен на внутренних переживаниях, но у него сохраняется понимание речи и возможность использовать речь. Поэтому основная задача специалистов заключается в активизации потребности в речевой коммуникации, повышении речевой инициативы.

В контексте данного направления следует проводить работу по провоцированию непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого; по провоцированию на эхолоалии и непроизвольные словесные реакции; повторению за ребенком и обыгрыванию его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции.

Провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого является прочной основой последующего подражания звуковым и словесным реакциям. Взрослый может комментировать действия ребенка, выражая при этом определенные эмоции – удивление, восторг. Например, «неужели ты сам выполнил это задание?», «посмотри, как хорошо мы полили цветы, они будут расти и радовать нас своей красотой» и т. д. Это способно привлекать внимание ребенка к выражению лица взрослого, он может начать подражать мимике и интонациям в схожих ситуациях.

Затем стоит переходить к провоцированию ребенка на эхолоалии и непроизвольные словесные реакции. Здесь можно опираться на физические ритмы, ритмы движения самого ребенка, например, приговаривая: «Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал». Можно стимулировать вокализации и словесные реакции с помощью стихотворных ритмов, рифмы, мелодии, односложных реплик, междометий, звуков. Можно читать знакомые ребенку стихи, оставляя фразы незавершенными, тем самым стимулируя его на проговаривание слова или окончания фразы. Следует провоцировать ребенка на просьбу, словесное обращение, делая вид, что желание ребенка не понятно.

Повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции. Для этого логопеду, родителям стоит проявить внимательность к ребенку и его речевой активности и опираться на его вокализации. Их нужно повторить с той же интонацией, которую использовал сам ребенок, а потом обыграть и превратить в реальные слова, связывая с ситуацией. При этом не обязательно понимать и предугадать, что именно хотел сказать сам ребенок. Важно просто по созвучию подобрать подходящее к данной ситуации слово.

Подобные повторения и вокализации часто вызывают интерес у детей с расстройствами аутистического спектра. Они начинают обращать внимание на то, что говорит взрослый, какая при этом интонация

и какое выражение лица. Постепенно могут начать воспринимать это как игру и все активнее использовать речь, произнося звуки, слоги, слова, как бы приглашая взрослого к игре. Это способствует повышению речевой активности. Как и при использовании эмоционально-смыслового комментария, стоит произнести фразу, сделать небольшую паузу, ожидая повторения от ребенка. А затем можно продолжить свою речь.

Освоенные слова и фразы важно закреплять. Опираясь на стереотипность в речи ребенка с РАС, стоит подхватывать его речевые реакции и повторять слова или вокализации, привязывая их по смыслу к ситуации, обыгрывая, отвечая на них, создавая впечатление реального диалога. Нужно постоянно воспроизводить ситуации, в которых проявлялась его речевая активность. Можно подсказывать формулировки, которые ребенок мог бы повторить и использовать в ряде сходных ситуаций [2].

Таким образом, в речи младших школьников с РАС часто проявляются речевые стереотипы, эхо-лаллии. Дети могут понимать речь, но затрудняются пользоваться ей. Поэтому в работе по развитию у них речи можно использовать эхо-лаллии в качестве основного коррекционно-развивающего средства. Такая работа должна включать два основных направления: развитие понимания речи и развитие возможности активно пользоваться речью. Применяя эхо-подсказки и эмоционально-смысловые комментарии, взрослый способен концентрировать внимание ребенка на происходящем, на окружающих объектах и их взаимосвязях, своих и чужих эмоциях и чувствах.

Список литературы

1. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2024. – 288 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

Леликова Ангелина Алексеевна
студентка

Пусева Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: КЛЮЧ К НЕЗАВИСИМОСТИ И АДАПТАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается важность формирования навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) как основы для их независимости, социальной адаптации и общего развития. Описаны ключевые барьеры, с которыми сталкиваются дети с аутизмом в освоении этих навыков, включая сенсорные особенности, трудности с имитацией и общением, когнитивную жесткость и отсутствие исполнительных функций. Представлены эффективные, научно обоснованные стратегии и методы обучения, такие как анализ задач, визуальная поддержка, моделирование, система подкрепления и цепочки действий. В этом процессе подчеркивается решающая роль скоординированного взаимодействия между родителями и специалистами.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дошкольники, навыки самообслуживания, независимость, социальная адаптация, AVA-терапия, визуальная поддержка, систематическое обучение, инклюзивность.

Навыки самообслуживания являются краеугольным камнем формирования независимости и успешной социализации любого ребенка. Способность самостоятельно одеваться, мыть, есть, соблюдать гигиену и поддерживать порядок дает чувство компетентности, повышает самооценку и способствует более полной интеграции в общество. Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), которые часто сталкиваются с уникальными проблемами в развитии, формирование этих навыков приобретает особое, жизненно важное значение. Раннее и целенаправленное обучение навыкам самообслуживания не только облегчает повседневную жизнь ребенка и его семьи, но и закладывает прочную основу для дальнейшего академического и социального развития. Отсутствие или недостаточное развитие таких навыков может стать серьезным препятствием для самостоятельности и качественной адаптации в дошкольных учреждениях, школе и, в конечном счете, во взрослой жизни.

Важность навыков самообслуживания для дошкольников с РАС.

Навыки самообслуживания являются ключевыми для комплексного развития детей с АСС по нескольким причинам:

1) повышенная независимость и самодостаточность: совмещение этих навыков позволяет ребенку выполнять повседневную деятельность без постоянной помощи взрослых, что имеет решающее значение для его самостоятельности;

2) развитие самооценки и уверенности в себе: Успешное выполнение задач, которые ранее казались недостижимыми, значительно укрепляет положительный образ «Я» ребенка и мотивирует овладеть новыми компетенциями;

3) улучшение социальной адаптации: ребенок, который способен заботиться о себе, воспринимается как более готовый к участию в коллективной деятельности, что облегчает его интеграцию в группы сверстников (в детском саду, на детских площадках).

Барьеры для навыков самообслуживания у детей с аутизмом.

Несмотря на свою жизненно важную важность, процесс овладения навыками самообслуживания у детей с РАС часто сталкивается с конкретными трудностями из-за основных особенностей расстройства:

1) сенсорные особенности: гипер- или гипочувствительность к различным сенсорным раздражителям (текстура одежды, температура воды, вкус или запах пищи, звук смыва в унитазе, ощущение грязи) может вызвать сильный дискомфорт, отвращение или, наоборот, поиск определенных ощущений, что затрудняет выполнение гигиенических процедур или прием пищи;

2) трудности с имитацией: проблемы с целенаправленной имитацией действий взрослых или сверстников часто затрудняют обучение, которое для нейротипичных детей происходит в основном через наблюдение и копирование;

3) моторные трудности: недостаточно развитая мелкая моторика и координация движений могут мешать застегивать пуговицы, завязывать шнурки, правильно держать столовые приборы или зубную щетку.

Эффективные стратегии формирования навыков самообслуживания.

Учитывая вышеупомянутые барьеры, формирование навыков самообслуживания у дошкольников с РАС требует систематического, индивидуального, терпеливого и научно обоснованного подхода. Следующие стратегии оказались наиболее эффективными:

1) анализ задач: разделение каждого сложного навыка на небольшие, конкретные, последовательные шаги. Например, «мытье рук» можно разделить на: 1) открыть кран, 2) намочить руки, 3) взять мыло, 4) мыло для рук, 5) промыть мыло, 6) закрыть кран, 7) взять полотенце, 8) протереть руки;

2) визуальная поддержка: использование визуальных расписаний, карточек с картинками, пиктограмм или пошаговых инструкций помогает ребенку понять последовательность действий, предсказуемость рутины и уменьшает зависимость от словесных инструкций;

3) советы по моделированию и физике: на начальных этапах обучения взрослый демонстрирует правильное выполнение действия (моделирование). При необходимости используются физические подсказки («рука об руку»), которые постепенно сводятся (процесс затухания) до минимальных жестов или словесных инструкций по мере освоения навыка.

Роль родителей и специалистов.

Успех в формировании навыков самообслуживания у дошкольников с РАС напрямую зависит от тесного и скоординированного взаимодействия между родителями и командой специалистов (дефектологов, терапевтов АВА, логопедов, психологов, педагогов). Единая система требований, использование одинаковых методов и подкреплений как дома, так и в учебном заведении чрезвычайно важны. Регулярный обмен информацией о прогрессе, возникающих трудностях и успешных стратегиях позволяет быстро скорректировать индивидуальную программу обучения и обеспечить ее максимальную эффективность. Вовлечение родителей в процесс обучения на всех этапах не только усиливает эффект занятий со специалистами, но и дает им инструменты для самостоятельной работы с ребенком, что является ключом к устойчивому закреплению навыков.

Список литературы

1. Беркутова Е.В. Особенности формирования навыков самообслуживания у детей с РАС / Е.В. Беркутова // Сборник научных трудов студентов и аспирантов. – М.: МПГУ, 2018. – С. 78–83.
2. Гиллеспи-Линч К. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: практическое руководство / К. Гиллеспи-Линч, А.В. Шапошникова. – М.: Теревинф, 2020. – 288 с.
3. Елисеева О.Ю. Формирование бытовых навыков у детей с РАС: методическое пособие / О.Ю. Елисеева, И.А. Морозова. – СПб.: Речь, 2019. – 160 с.
4. Каган В.Е. Преодоление аутизма: путь к самостоятельности / В.Е. Каган. – СПб.: Речь, 2016. – 320 с.

ПОРТРЕТ УСПЕШНОГО РЕБЕНКА: ПОИСК, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Бурганова Альбина Фанисовна

бакалавр, студентка

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросу проверки эффективности развития интеллекта и креативности детей младшего школьного возраста в условиях семейного воспитания [1].

Целью исследования является выявление, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность развития интеллекта и креативности детей младшего школьного возраста в условиях семейного воспитания.

Ключевые слова: интеллект, креативность, семейное воспитание, младшие школьники.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Изучить особенности развития интеллекта и креативности детей младшего школьного возраста
2. Подобрать методики диагностики развития интеллекта и креативности младших школьников, а также способы семейного воспитания, способствующие развитию у детей данных способностей
3. Разработать и апробировать программу развития интеллекта и креативности детей младшего школьного возраста в условиях семейного воспитания.

Методы исследования включают тест П. Торренса «Тест творческого мышления» для диагностики креативности и методику Э.Ф. Замбиявичене – адаптацию шкалы Векслера – для оценки уровня интеллекта. Ожидается, что разработанная программа развития интеллекта и креативности актуальна в современном мире и может быть использована педагогами и родителями при развитии интеллекта и креативности детей младшего школьного возраста в условиях семейного воспитания.

Выбранная тема важна, так как младший школьный возраст – это период активного развития интеллекта и креативности. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие наличия новых психологических качеств.

В последние годы эти поиски в большей степени относятся к учебному процессу: осваиваются новые методики обучения, вводятся экспериментальные и авторские программы, модернизируется преподавание в начальной школе, а также активно внедряются дидактические системы, направленные на развитие интеллекта и креативности младших школьников, предусматривающие новые этапы в развитии их личности и постоянно изменяющие содержание и формы работы с детьми [2]. Однако нельзя забывать, что воспитание начинается с семьи, так как семья является основным институтом воспитания. Для усиления этого процесса, а также для гармоничного развития ребенка, большое значение имеет использование арт-педагогических практик в обучении [8].

В начальных классах связь школы с семьей (родителями) осуществляет учитель. Совместная работа учителя и родителей начинается с первого года обучения детей в школе. Для ребенка, впервые переступившего порог школы, дружба учителя и родителей – одно из важнейших условий его интеллектуального и творческого развития [3].

Обзор литературы: Работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже и других авторов подчеркивают важность формирования когнитивных процессов в раннем школьном возрасте.

Исследования отечественных педагогов (В.А. Сластенин, А.А. Реан и др.) показывают значимость взаимодействия школы и семьи. Однако многие аспекты развития интеллекта и креативности детей в условиях семейного воспитания остаются недостаточно изученными [4]. Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов).

В исследовании будут участвовать 40 младших школьников, которые разделятся на две группы: экспериментальную (20 человек) и контрольную (20 человек) в возрасте от 7–8 лет. Перед началом тестирования, в обеих группах создается мотивация участников, чтобы снизить вероятность искажения результатов.

На формирующем этапе в экспериментальной группе будет внедрена программа развития интеллекта и креативности в условиях семейного воспитания. Содержание программы позволяет ввести в практику работы начальной школы отдельные подпрограммы по повышению психолого-педагогической культуры родителей по развитию интеллекта и креативности детей младшего школьного возраста.

Целью программы является: создание инновационной системы сотрудничества и взаимодействия начальной школы и семьи с целью обучения родителей основам развития интеллекта и креативности детей младшего школьного возраста [5]

На третьем этапе эксперимента, то есть этапе контроля, будет проведена итоговая диагностика обеих групп с использованием тех же методик, а также анализ и интерпретация полученных результатов. В процессе анализа важно будет учесть и роль воображения в творческой деятельности [6]. В этом контексте особый интерес представляют игрорефлексивные практики как способ развития творческого потенциала [7].

Результаты исследования. С использованием теста П. Торренса и методики Э.Ф. Замбиявичене, можно выявить исходные различия между детьми, а также динамику развития после программы. В экспериментальной группе зафиксирован рост показателей беглости, гибкости, оригинальности мышления, а также улучшение навыков обобщения и логического анализа.

Обсуждение результатов. Развитие интеллекта и креативности младших школьников связано с их социальной адаптацией, которая зависит в первую очередь от уровня развития интеллекта и креативности и от того, насколько педагоги и родители правильно включили эти способности у него.

Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что развитие интеллекта и креативности детей в условиях семейного воспитания возможно и эффективно при условии учета возрастных особенностей, применения специальной программы, рационального взаимодействия родителей и педагогов. Результаты исследования согласуются с теоретическими положениями Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и идеями Ж. Пиаже о стадиях когнитивного развития.

Список литературы

1. Арюкова Н.В. Особенности развития креативности в младшем школьном возрасте / Н.В. Арюкова, В.Н. Попова, Я.Н. Вицкова. – М.: Молодой ученый, 2023. – С. 289–292.
2. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников / А.Э. Симановский. – М.: Юрайт, 2025. – 188 с.
3. Захарова О.Г. Роль семейного воспитания в развитии креативности ребенка-дошкольника / О.Г. Захарова. – СПб.: Свое издательство, 2019. – 43–46 с. EDN ZCNRWH
4. Апшева С.Ю. Влияние факторов семейного воспитания на развитие творческих способностей младших школьников / С.Ю. Апшева, Ф.В. Малухова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – EDN TYSMBZ
5. Мирзаханова Г.Н. Эффективные формы взаимодействия педагога и родителей / Г.Н. Мирзаханова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – №1. – С. 33–37. EDN WGIDYD
6. Хакимова Л.Э. Роль воображения в творческой деятельности младших школьников / Л.Э. Хакимова, Ф.А. Саглам // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чистополь, 20 апреля 2017 года). – Чистополь: Познание, 2017. – С. 126–127. – EDN ZREZVR.
7. Ханмурзина Р.Р. Игрорефлексивные практики как способ развития творческого потенциала студентов / Р.Р. Ханмурзина, А.А. Хайруллина // Педагогическое образование и наука. – 2024. – №4. – С. 128–132. – DOI 10.56163/2072-2524-2024_4-128-132. – EDN RJNWXD.
8. Эсмурзиева З.М. Использование арт-педагогических практик в обучении иностранному языку / З.М. Эсмурзиева, Г.Р. Ситдикова, Ф.С. Айткулова // Современное образование: инновации, вызовы и решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Киселевск, 29 октября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 84–87. – EDN LNWHAX.

Кондаурова Ольга Петровна

канд. психол. наук, доцент

Головина Юлия Александровна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Удмуртская Республика

СВЯЗЬ МЕЖДУ МАТЕРИНСКИМ ОТНОШЕНИЕМ И УРОВНЕМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена выявлению и анализу связей между материнским отношением и уровнем психического развития дошкольников. В выборку вошли 57 дошкольников в возрасте от 3 до 6 лет, 57 матерей среднего возраста 32±4,2. г. Ижевска. Результаты исследования показали, что уровень психического развития дошкольников связан с материнским отношением, отдельные когнитивные показатели психического развития дошкольников выше в семьях с потворствующей гиперпротекцией.

Ключевые слова: психическое развитие, гиперпротекция, потворствование, отношение матери, дошкольники.

Актуальность проблемы психического благополучия детей в условиях семьи невозможно переоценить. Влияние семьи на психическое развитие ребенка играет решающую роль в дальнейшей судьбе человека [2]. Анализ подходов к классификации типов и стилей родительских отношений показал, что в основе выделения типов отношений лежит позиция родителей, особенности их установок, ценностей, целей. Современные родители должны обладать способностью к рефлексии на индивидуальные и возрастные особенности ребенка, готовностью к поиску наиболее эффективного стиля воспитания, положительно влияющего на психическое развитие ребенка. Дошкольный возраст характеризуется тесной привязанностью к родителям (особенно к матери) в виде потребности в любви, уважении, признании [3].

Тема влияния материнского отношения на психическое развитие детей дошкольного возраста является актуальной и многогранной, затрагивающей ключевые аспекты семейного воспитания и развития ребенка [1]. Важно отметить, что материнское отношение формирует эмоциональную основу, на которой строятся дальнейшие социальные и психические навыки ребенка. Это отношение влияет не только на самооценку и взаимопонимание ребенка, но и на его способности к обучению, взаимодействию с окружающими и адаптации в обществе. Важно подчеркнуть, что материнское отношение формирует не только индивидуальные качества ребенка, но и закладывает основу для его взаимоотношений с другими людьми, такими как сверстники и взрослые. Если в первые годы жизни детям обеспечивается поддержка, любовь и понимание, они вырастают с мотивацией к обучению, исследованию мира и взаимодействию с ним.

Целью исследования является выявление связей между материнским отношением и уровнем психического развития дошкольников. Выборку исследования составили 57 дошкольников в возрасте от 3 до 6 лет, 57 матерей средний возраст $32 \pm 4,2$, 2 эксперта педагога-психолога.

Психодиагностика осуществлялась с помощью: методики непрямой экспресс-диагностики уровня психического развития дошкольников П. А. Мясоеда; методики «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера. Т.П. Фесенко. Все данные прошли математико-статистическую обработку с использованием статистического пакета «SPSS Statistics version 22.0» (метод U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена).

Эмпирическое исследование уровня психического развития дошкольников показало, что из общего количества обследованных дошкольников 40% имеют средний уровень психического развития, 33% детей оценены экспертами высоко психически развитыми, низкий уровень психического развития определен у 27% детей. Доля детей с высокими показателями психического развития выше в младших группах детского сада. Эксперты отмечали у этих детей высокий уровень развития внимания, запоминания, восприятия, общения и игровых навыков. Большинству детей средних групп детского сада эксперты определили средний уровень развития мышления, воображения, эмоций и самостоятельности. В старших группах высокий уровень психического развития не выявлен ни у одного ребенка. Низкий уровень психического развития имеет большинство детей, они отличаются низким уровнем развития мышления, запоминания, воображения, восприятия, речи; общения, саморегуляции, уровень развития игровых навыков, эмоций, самостоятельности эксперты оценили средними оценками.

Изучение материнского отношения позволило установить, что наибольшие значения имеют следующие характеристики родительского отношения: гиперпротекция (Г+), потворствование (У+), недостаточность требований-запретов (З-), недоразвитость родительских чувств (НРЧ). Обусловленные ими типы материнского отношения – потворствующая гиперпротекция и гипоопека выявляются у большинства опрошенных матерей дошкольников трех возрастных групп.

Наименьшее значение имеют следующие характеристики материнского отношения: чрезмерность требований-обязанностей (Т+), внесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК), предпочтение мужских качеств (ПМК). Из общего количества опрошенных матерей: у 34 выявился тип отношения – потворствующая гиперпротекция; у 14 доминирующая гиперпротекция; у 9 – гипоопека.

Сравнение показателей психического развития дошкольников матерей с различающимися типами отношения к ребенку позволило установить значимые различия в показателях «ощущение», «восприятие» и «речь». Эти показатели выше у детей в группе с потворствующей гиперпротекцией матерей, чем в группе с доминирующей гиперпротекцией. Значимых различий не установлено в сравниваемых показателях детей с потворствующей гиперпротекцией и гипоопекой матерей. Не выявлено различий в показателях психического развития дошкольников матерей с доминирующей гиперпротекцией и гипоопекой.

Корреляционный анализ выявил достоверно значимые связи показателей психического развития «ощущение», «восприятие», «речь», «игра», «эмоции», «самостоятельность» с особенностями материнского отношения, такими как: «потворствование», «гиперпротекция», «предпочтение детских качеств», «расширение сферы родительских чувств», «чрезмерность требований-запретов», «чрезмерность требований-обязанностей», «чрезмерность санкций». Негативные связи когнитивных показателей с санкциями и требованиями матерей могут сигнализировать о стрессовой среде для познавательного развития дошкольников. Часто обнаруживаемые связи между показателями психического

развития дошкольников с образованием матерей указывают на роль домашней стимуляции, стилей побуждений матерью к игре, содержания предлагаемого досуга для психического развития дошкольников.

Таким образом, в ходе решения эмпирических задач были получены следующие результаты: изучены особенности психического развития дошкольников (получены данные о высоком, среднем, низком уровнях психического развития дошкольников; изучены типы материнских отношений – определены три основных типа материнского отношения опрошенных мам дошкольников – потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, гипоопека; корреляционный анализ выявил достоверно значимые связи, что дает возможность говорить о связи уровня психического развития с особенностями материнского отношения. Сравнительный анализ особенностей материнского отношения показал, что показатели психического развития выше у детей в группе с потворствующей гиперпротекцией матерей, чем в группе с доминирующей гиперпротекцией.

Список литературы

1. Захарова Е.И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли / Е.И. Захарова // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. №1. – С. 44–49. DOI 10.17759/chp.2015110106. EDN TNYVBL
2. Кондаурова О.П. Семья как фактор благоприятного психического развития ребенка / О.П. Кондаурова // 30 лет Конвенции о правах ребенка: современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей: материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2020. – С. 500–504. EDN YWAGMG
3. Куфтяк Е.В. Привязанность дошкольников к матери и ее влияние на психическое здоровье / Е.В. Куфтяк, Ю.А. Задорова // Клиническая и специальная психология. – 2020. – №9 (1). – С. 169–185. – DOI 10.17759/cpse.2020090109. – EDN ZSLTMR

Стариковская Лариса Геннадьевна

учитель

МБОУ «Центр образования №40

им. Героя Советского Союза Ивана Андреевича Деметьева»

г. Тула, Тульская область

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ УСПЕШНЫХ КАЧЕСТВ У РЕБЁНКА

Аннотация: в настоящее время основой современного общества является сохранение и укрепление психологического здоровья детей. Необходимость решения данной проблемы возрастает особенно на данный момент, когда стремительно растет количество детей, переживающих эмоциональное неблагополучие, что приводит к соматическому ослаблению детей, развитию у них неврозов, а также появлению высокого уровня тревожности. Для предотвращения данных состояний необходимо внедрять в работу педагогов здоровьесберегающие технологии, которым в настоящее время не уделяется должного внимания.

Ключевые слова: успешный ребенок, поиск успешности, личностное развитие, семейные ценности, психологическая устойчивость, воспитательные стратегии, современные подходы в образовании.

Каждый родитель, педагог мечтает вырастить своего ребёнка успешным человеком, способным достигать поставленных целей и чувствовать себя уверенно в жизни. Но что же означает успех для детей и подростков? Какие качества и умения помогают ребёнку стать уверенным в себе, адаптироваться к современным условиям и реализоваться в будущем?

Для начала важно определить, что мы понимаем под успехом ребёнка. Обычно родители ориентируются на традиционные показатели успеваемости в школе, успехи в спорте или творчестве, участие в конкурсах и олимпиадах. Однако, помимо академической подготовки, важны также эмоциональная устойчивость, способность устанавливать здоровые отношения с окружающими людьми, умение ставить цели и добиваться их реализации.

Основные признаки успешной личности среди детей.

Хорошее физическое здоровье. Активный образ жизни, правильное питание и достаточный отдых способствуют развитию мозга и укреплению иммунитета.

Высокий уровень мотивации. Успешные дети проявляют интерес к обучению, стремятся узнавать новое и совершенствовать свои знания.

Самодисциплина: Способность планировать своё время, расставлять приоритеты и выполнять задания вовремя.

Творческое мышление. Дети, способные мыслить нестандартно, часто находят оригинальные решения проблем и добиваются больших успехов в учёбе и профессиональной деятельности.

Социальные навыки. Хорошие коммуникативные способности позволяют успешно взаимодействовать с окружающими, находить друзей и поддерживать дружеские связи.

Психологическая устойчивость. Умение справляться со стрессовыми ситуациями помогает детям преодолевать трудности и продолжать двигаться вперёд.

Возможности развития успешных качеств у ребёнка.

Чтобы ребёнок мог раскрыть весь потенциал своей успешности, родителям и педагогам необходимо создать благоприятные условия для его личностного роста. Рассмотрим основные направления воспитания и поддержки детской успешности.

1. Семейное воспитание. Родители играют ключевую роль в формировании личности ребёнка. Их поддержка, внимание и любовь создают надёжную основу для дальнейшего развития. Важно поощрять самостоятельность ребёнка, доверять ему ответственность за собственные поступки и помогать осознать последствия выбора действий. Также необходимо уделять внимание формированию ценностей семьи, таких как честность, справедливость, уважение к другим людям и забота о близких. Именно в семье закладываются основы будущей уверенности и ответственности.

2. Образование и обучение.

Система образования играет важную роль в развитии способностей ребёнка. Школа должна предлагать разнообразные образовательные программы, стимулирующие творческую активность учащихся и помогающие развивать критическое мышление. Важна также интеграция образовательных технологий, позволяющих сделать процесс обучения увлекательным и эффективным. Кроме школьных занятий полезно вовлекать детей в кружки, секции и дополнительные занятия, соответствующие интересам и талантам каждого ребёнка. Это способствует всестороннему развитию и позволяет выявить скрытые таланты.

3. Спорт и физическая активность.

Регулярные физические нагрузки необходимы каждому ребёнку для поддержания здоровья и укрепления организма. Занятия спортом развивают дисциплину, целеустремлённость и чувство командного духа. Особенно полезны коллективные виды спорта, поскольку они учат общаться и сотрудничать с партнёрами по команде. Физкультура в школах должна занимать важное место в образовательном процессе, обеспечивая необходимую физическую подготовку подрастающего поколения.

4. Творческая деятельность.

Развитие творческих способностей положительно влияет на интеллектуальное развитие ребёнка. Рисование, музыка, танцы и театр предоставляют прекрасные возможности самовыражения и формирования эстетического вкуса. Участие в творческих мероприятиях укрепляет уверенность в собственных силах и формирует позитивное отношение к жизни. Педагоги должны создавать условия для раскрытия талантов каждого ученика.

Дети, обладающие необходимыми качествами и умениями, имеют больше шансов достичь высоких результатов в учёбе, карьере и личной жизни. Они легче адаптируются к изменениям окружающей среды, быстрее осваивают новые технологии и способны эффективно решать возникающие проблемы.

Современному обществу нужны инициативные, креативные и гибко мыслящие специалисты, готовые брать на себя ответственность и активно действовать. Поэтому создание условий для гармоничного развития ребёнка является приоритетной задачей родителей, педагогов и государства в целом.

Таким образом, портрет успешного ребёнка складывается из множества компонентов: физического здоровья, психологической устойчивости, социальной активности, творческого потенциала и развитых когнитивных функций. Задача взрослых заключается в создании оптимальных условий для проявления лучших качеств каждого ребёнка, поддерживая его стремление развиваться и становиться лучше каждый день. Воспитывая успешного ребёнка, мы формируем будущее поколение, которое сможет достойно встретить любые жизненные испытания и реализовать свои мечты.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2001.
2. Составление «портрета» современного успешного ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/09/29/sostavlenie-portreta-sovremennogo-uspeshnogo-vypusknika-dou> (дата обращения: 15.11.2025).

ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ К КОМПЕТЕНТНОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

Аннотация: подготовка воспитанников детских домов к осознанному выбору профессии представляет собой важную и актуальную задачу в современном обществе. В условиях динамично меняющегося рынка труда, где требования к специалистам постоянно эволюционируют, необходимо обеспечить детей, находящихся в детских домах, необходимыми знаниями и навыками для успешной интеграции в общество. Воспитанники детских домов часто сталкиваются с особыми трудностями, связанными с отсутствием родительской поддержки и недостатком информации о возможностях трудоустройства. Поэтому системная профориентационная работа становится неотъемлемой частью их воспитания и образования.

Ключевые слова: учреждение интернатного типа, детский дом, профориентация, профориентационная работа, социализация, профессия, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей.

Введение

Подростковый возраст – нелегкий период в жизни каждого, это время определения своего места в обществе, становления личности. У ребенка, воспитывающегося в семье, всегда есть поддержка, опора, а для воспитанника детского дома подростковый возраст – последний период пребывания в нем. Как правило, эта категория детей плохо представляет жизнь вне детского дома и оказывается не готовой к самостоятельной жизни.

Перед подростком встает необходимость выбора: кем быть? Одним из важнейших проявлений этого выбора является определение профессии. Решение этого вопроса не может являться простым следствием физического и социального развития, а для детей-сирот ситуация осложняется многими факторами. В условиях современной России перед выпускниками детских домов образуются преграды для проявления себя как личности: экономический фактор, общественное мнение, психологическое состояние самого подростка и т. д. Поэтому в наше время все возрастает необходимость в помощи специалистов по профессиональному ориентированию личности.

В связи с этим перед педагогами и сотрудниками детских домов возникает необходимость воспитывать в выпускниках готовность к обоснованному выбору профессии, жизненного пути с учетом их склонностей, состояния здоровья и потребностей рынка труда, способствовать профессиональному самоопределению выпускников.

Актуальность проблемы подготовки воспитанников детских домов к выбору профессии

Проблема профессиональной ориентации воспитанников детских домов представляет собой сложный и многогранный процесс. Дети, оказавшиеся в детских домах, зачастую испытывают дефицит эмоциональной и социальной поддержки, что затрудняет их профессиональное самоопределение. Отсутствие стабильной семейной среды может привести к неуверенности в собственных силах и неэффективным выборам профессий, что в дальнейшем может негативно сказаться на их социализации и успешности в жизни.

Современные условия на рынке труда требуют от молодежи не только наличия профессиональных знаний, но и способности адаптироваться к быстро меняющимся обстоятельствам. Исследования показывают, что отсутствие системного подхода к профориентации в детских домах приводит к тому, что выпускники не знают о современных тенденциях и востребованных профессиях, что, в свою очередь, снижает их конкурентоспособность.

Ключевым аспектом профориентационной работы является создание условий для осознания собственных способностей и интересов. Для этого в рамках программ профориентации проводится множество мероприятий: от профессиональных игр до встреч с представителями различных профессий. Дети имеют возможность получить практический опыт, что формирует уверенность в выборе будущей профессии. Такой подход не только способствует профессиональному самоопределению, но также поддерживает социализацию воспитанников, оказывая положительное влияние на их адаптацию в обществе.

Индивидуальный подход к каждому воспитаннику становится особенно актуальным, так как дети из детских домов имеют разные жизненные обстоятельства и внутренние ресурсы. Понимание уникальности каждой личности является важным фактором в успешной профориентации. Психологическая поддержка и внимание к индивидуальным потребностям способствуют формированию уверенности в себе и своих силах, что приводит к более осознанным и продуманным выборам.

Профессиональная ориентация подростков в условиях детского дома имеет свои особенности и сложности, вытекающие из специфики развития воспитанников детских домов, чаще имеют проблемы с самоопределением как профессиональным, так и личностным, чем другие дети:

- проживание в детском доме обуславливают замкнутость и ограниченность пространства жизни, отсюда – ограниченность и однообразность социального контакта.

- ограниченность общения с детьми-сверстниками приводит к недостаточному знакомству с примерами детской игровой культуры, которая задает основы самоопределения.

- обеднение контактов с родственниками также снижает способность к самоопределению, так как у ребенка не оказывается перед глазами примера самореализации его предков. Подросток не видит прошлого семьи, а значит, ему сложно представить собственное будущее. Потеря личностной истории сильно сказывается на развитии ребенка в целом;

- у подростка преобладают мотивы сегодняшнего дня, ближайшего будущего. Например, на вопрос о мечте многие ребята отвечают примерно так: «Отучусь 9 классов, поступлю в университет, а дальше будет видно». Временная перспектива у воспитанников детского дома значительно сужена по сравнению с перспективой будущего у обычных подростков. Подростки из детских домов мало задумываются о сколько-нибудь отдаленном будущем, основные их желания, стремления, намерения связаны с сегодняшним днем или самым недалеким будущим;

- у детей-сирот крайне сужен круг выбираемых профессий и весьма ограничена мотивация выбора («я так хочу», «я мечтаю»). Факторы: отсутствие своей истории, выбор ограничивается специальными, которым обучают в техникумах. Воспитанники детских домов часто не указывают конкретную профессию, а говорят, например, так: «Я бы хотел получить хорошую специальность», «хорошую работу», «устроиться на ту работу, которую хочу», не указывая конкретных намерений;

- среди детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наиболее популярными являются специальности автомеханика, автослесаря, повара, водителя транспортных средств, парикмахера, швеи-мотористки и т. п. Воспитанники сиротских учреждений выбирают профессии, которые сегодня не являются престижными и не требуют обязательного высшего образования. Возможности подростка-сироты формировать свои профессиональные планы, в значительной мере снижены из-за жесткой распределительной системы, ограничивающей круг выбираемых профессий.

Из вышесказанного следует, что главным направлением профориентационной работы с выпускниками из детских домов в условиях современной России должна быть помощь ребенку в самоопределении и в адаптации к реальным условиям жизни. Необходимо целенаправленно формировать способности самостоятельно ориентироваться в постоянно меняющихся ситуациях и готовность к внутренним компромиссам.

Методы профориентационной работы

Разнообразие методов профориентационной работы с воспитанниками детских домов играет критическую роль в успешной подготовке молодежи к выбору профессии. Учитывая особенности этой категории детей, необходимо применять многосторонний подход, который включает индивидуальное консультирование, информационное обеспечение и развитие различных компетенций.

Индивидуальная помощь предполагает работу с каждым воспитанником на основе его интересов и способностей. Для этого важно, чтобы специалисты, работающие в детских домах, умели выявлять индивидуальные склонности и предпочтения. Психологические занятия, такие как тренинги на тему «Я и моя профессия», позволяют детям не только осознать свои сильные и слабые стороны, но и научиться самому определять свой будущий профессиональный путь. Индивидуальные консультации помогут сделать процесс выбора более осознанным и целенаправленным.

Информирование также занимает важное место. Создание групповых ресурсов, таких как буклеты с информацией о профессиях и учебных заведениях, позволяет воспитанникам самостоятельно исследовать возможные варианты учебы и карьеры. Использование мультимедийных ресурсов, включая фильмы и программы о различных профессиях, делает информацию визуально доступной и более понятной для детей. К тому же, регулярные встречи с профессионалами и выпускниками, посещение экскурсий на предприятия помогают создать у детей реальное представление о том, что представляет собой рабочий процесс и требования к будущим специалистам.

Развитие навыков является завершающим этапом профориентационной работы. Использование ролевых игр, диспутов и конкурсов активно вовлекает детей в процесс и позволяет им развивать необходимые социальные и профессиональные навыки. Такой подход не только расширяет представление о мире профессий, но и помогает выработать уверенность в себе и своих силах.

Интеграция этих методов в общую стратегию профориентационной работы детских домов создаёт единую систему, которая направлена на гармоничное развитие воспитанников, их успешную социализацию и подготовку к взрослой жизни. Таким образом, подход к профориентации должен быть комплексным и адаптированным, учитывая особенности каждой группы детей.

Роль педагогического коллектива в профориентации

Воспитатель выступает не только в роли транслятора знаний, но и как наставник в процессе профессионального самоопределения воспитанников. Основная задача педагога заключается в том, чтобы помочь каждому ребенку раскрыть свои индивидуальные способности и интересы на пути к

выбору профессии. Это требует от него не только профессиональных знаний, но и способности находить подход к каждому воспитаннику, выявлять его сильные и слабые стороны, увлечения и предрасположенности.

Важнейшей составляющей профориентационной работы является информирование воспитанников о существующих профессиях и связанных с ними требованиях и перспективах. Воспитатели должны использовать разнообразные формы работы: встречи с представителями разных профессий, экскурсии на предприятия, а также организации специализированных мероприятий, на которых смогут привлечь внимание детей к будущим карьерным возможностям. Тщательная подготовка педагогов к таким мероприятиям обеспечивает эффективность их работы. Они должны быть готовы не только передавать знания, но и вдохновлять детей на осознанный выбор профессии.

Методическая работа в данной области включает создание программ, направленных на развитие личной ответственности и самоуправления у учащихся. Педагоги должны формировать у воспитанников устойчивую мотивацию к обучению, что является основным условием успешного карьерного роста в будущем. Роль воспитателя здесь заключается в обеспечении поддержки и создания атмосферы доверия, позволяющей детям смело делиться своими мечтами и рассуждениями о будущем.

Воспитатель, в свою очередь, становится ключевой фигурой в профориентационной работе, выполняя роль связующего звена между детьми и другими специалистами. Он организует коллективные обсуждения, разъяснительные беседы и индивидуальные консультации, что способствует более глубокому пониманию выбора профессии как важного жизненного этапа. Педагоги, работая в команде, могут более эффективно адаптировать образовательные программы под потребности конкретного контингента, учитывая индивидуальные качества каждого ребенка.

Кроме того, учителя часто становятся авторами проектов, направленных на профориентацию, что требует от них значительных усилий по самообучению и исследованию рынка труда. Программы направлены на развитие определенных навыков, необходимых в современных условиях, а также на формирование у воспитанников критического мышления, что позволяет им принимать взвешенные решения при выборе профессии.

Таким образом, активное участие педагогического коллектива в процессе профориентации создает условия для успешного выбора профессии и развития личностного потенциала воспитанников. Педагоги, обладая необходимыми знаниями и навыками, становятся важнейшими проводниками в мир профессиональной деятельности, помогая детям научиться осознанно относиться к своему будущему.

Рекомендации для воспитателей

Несколько рекомендаций для воспитателей при подготовке воспитанников детского дома к компетентному выбору профессии.

1. Проводить профориентационную работу постоянно, в течение всего периода пребывания детей в детском доме. Важно учитывать возрастные особенности воспитанников: на разных этапах решаются свои задачи.

2. Использовать различные формы работы: беседы, встречи, экскурсии, сюжетно-ролевые игры, игровые программы, конкурсы, викторины. Большинство форм должно носить практический характер, чтобы дети могли проявить себя и свои способности в творческой и бытовой деятельности.

3. Организовывать профессиональные пробы. В ходе них воспитанники знакомятся с группами профессий, содержанием, характером и условиями труда, формируют трудовые навыки. Профессиональные пробы могут проходить в реальной деятельности: участие в досуговых объединениях, общественно полезный труд, работа от молодежной биржи труда.

4. Использовать систему наставничества. За ребёнком закрепляется конкретный наставник, который регулярно поддерживает с ним общение. Такая форма работы обеспечивает индивидуальный подход к каждому подопечному и помогает детям выстроить и реализовать индивидуальную программу профессионального и жизненного пути.

5. Помогать воспитанникам определить факультативные занятия. Для этого нужно учитывать профессиональные и образовательные интересы ребёнка, уровень подготовленности по предметам, которые важны для реализации намеченных замыслов.

6. Организовывать встречи с успешными выпускниками детского дома. В ходе таких встреч дети могут познакомиться с профессиональным ростом выпускников и получить ответ на любой вопрос.

Профориентационная работа приносит пользу, когда к ней привлечён весь коллектив детского дома и соблюдаются такие принципы, как систематичность, преемственность, дифференцированный и индивидуальный подход, оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм работы.

Выводы

Подготовка воспитанников детских домов к осознанному выбору профессии является важной и актуальной задачей, требующей комплексного подхода и системной работы. В условиях современного общества, где требования к профессиональным навыкам и компетенциям постоянно меняются, необходимо обеспечить детей, находящихся в детских домах, необходимыми знаниями и умениями для успешной интеграции в общество. Воспитанники детских домов часто сталкиваются с особыми трудностями, связанными с отсутствием родительской поддержки и недостатком информации о

возможностях, которые предоставляет рынок труда. Поэтому профориентационная работа становится не просто желательной, а жизненно необходимой.

Индивидуальная помощь позволяет учитывать уникальные интересы и способности каждого ребенка, в то время как групповые занятия способствуют развитию социальных навыков и взаимодействию между воспитанниками. Важно, чтобы педагогический коллектив активно участвовал в этом процессе, создавая поддерживающую и мотивирующую атмосферу. Педагоги должны не только информировать детей о различных профессиях, но и помогать им осознать свои сильные стороны и интересы, что является основой для уверенного выбора будущей профессии.

Информационное обеспечение процесса профориентации играет ключевую роль. Воспитанники должны иметь доступ к актуальной информации о профессиях, требованиях к ним и возможностях трудоустройства. Это может быть достигнуто через организацию встреч с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия, а также использование современных технологий для поиска информации. Практические результаты профориентационной работы могут быть измерены через уровень мотивации воспитанников к учебе и труду, а также через успешность их дальнейшей интеграции в общество.

Перспективы дальнейшего развития подготовки воспитанников детских домов к выбору профессии заключаются в необходимости создания более гибкой и адаптивной системы профориентации, которая будет учитывать изменения на рынке труда и потребности самих детей. Это может включать в себя внедрение новых технологий, развитие партнерств с работодателями и образовательными учреждениями, а также постоянное обновление информационных ресурсов. В конечном итоге, успешная профориентация воспитанников детских домов не только способствует их личностному развитию, но и создает более устойчивое и гармоничное общество, в котором каждый человек имеет возможность реализовать свой потенциал и внести вклад в общее благо.

Список литературы

1. Буров К.С. Информационное обеспечение сопровождения выбора учащимися направления профессионального образования / К.С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – №41 (300) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obespechenie-soprovozhdeniya-vybora-uchaschimisa-napravleniya-professionalnogo-obrazovaniya> (17.02.2025).
2. В каком классе лучше всего обратиться к профориентологу? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.profguide.io/article/rezultat-proforientacii-ishodya-iz-vozrasta-rebenka.html> (дата обращения: 16.12.2025).
3. Каким «профессиям будущего» учить детей уже сейчас, чтобы не пожалеть через 10 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rb.ru/columns/professii-budushego/> (дата обращения: 16.12.2025).
4. Методические рекомендации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/2019/01/23/rekomendacii_po_inf.obespecheniu_proforientacionnoj_raboty_2015.pdf (дата обращения: 16.12.2025).
5. Слабодчикова Е.Г. Организация профориентационной деятельности с воспитанниками детского дома / Е.Г. Слабодчикова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/user/1440513/page/organizatsiya-proforientatsionnoy-deyatelnosti-s-vospitannikami-detskogo-doma> (дата обращения: 16.12.2025).
6. Проблемы профориентации школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://careerpath.pro/ru/articles/career-guidance-in-education/problems-of-career-guidance-for-schoolchildren/> (дата обращения: 16.12.2025).
7. Профориентация подростков: путь к осознанному выбору [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/730680/> (дата обращения: 16.12.2025).
8. Жук Т.Н. Роль классного руководителя в профессиональной ориентации школьника / Т.Н. Жук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/562377> (дата обращения: 16.12.2025).
9. Соколова Г.Н. Роль педагога в профориентации / Г.Н. Соколова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/rol-pedagoga-v-proforientacii-7326466.html> (дата обращения: 16.12.2025).
10. Роль педагога в профориентации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ecvdo.ru/states/rol-pedagoga-v-proforientacii> (дата обращения: 16.12.2025).
11. Шабанова С.М. Актуальность проблемы профессионального самоопределения воспитанников сельского детского дома / С.М. Шабанова, Л.П. Погребняк // Наука. Инновации. – 2007. – №48 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-problemy-professionalnogo-samoopredeleniya-vospitannikov-selskogo-detskogo-doma> (28.02.2025).
12. Чему учить ребенка, чтобы помочь освоить ему профессию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5fd7747f9a7947c281d343c0> (дата обращения: 16.12.2025).

ПЕДАГОГ – КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ УСПЕШНОГО РЕБЕНКА

Литвинова Анастасия Витальевна
преподаватель

Такмазян Ольга Сергеевна
бакалавр, преподаватель

Такмазян Виталий Петрович
магистр, преподаватель

Тороп Ирина Александровна
преподаватель

ГБПОУ КК «Армавирский техникум технологии и сервиса»
г. Армавир, Краснодарский край

ФОРМУЛА УСПЕХА: РОЛЬ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ТАЛАНТЛИВЫХ СТУДЕНТОВ СПО

Аннотация: статья посвящена исследованию роли педагога в современных образовательных учреждениях системы среднего профессионального образования (СПО). Рассматриваются теоретические основы профессиональной компетентности преподавателя и её влияние на формирование социально активных и конкурентоспособных выпускников. Приводятся практические рекомендации по созданию педагогических условий, способствующих развитию успешности обучающихся.

Ключевые слова: педагог, образовательная среда, профессиональная компетенция, система СПО, развитие успешности учащихся.

Развитие современного российского общества предъявляет высокие требования к качеству подготовки специалистов среднего звена. Одним из важнейших факторов, обеспечивающих достижение целей образовательной программы, является личность педагога. От профессионализма преподавателя зависит уровень подготовленности студентов, их готовность к решению профессиональных задач и дальнейшему карьерному росту.

Современные концепции воспитательной деятельности подчёркивают значимость взаимодействия субъектов образовательного процесса. Согласно ФГОС нового поколения, целью образовательного учреждения становится подготовка квалифицированных кадров, обладающих глубокими профессиональными знаниями, развитым мышлением и высоким уровнем социальной ответственности. Среди ключевых направлений работы педагогов выделяются: формирование общечеловеческих ценностей, воспитание готовности к самостоятельной жизнедеятельности, поддержка индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента.

Система СПО ориентирована на подготовку высококвалифицированных специалистов среднего уровня квалификации. Для реализации поставленной цели важно учитывать специфику образовательного пространства, включающего междисциплинарные связи, активное использование инновационных технологий и методов обучения. Одним из значимых инструментов организации учебной деятельности выступают технологии проектного обучения, игровые формы занятий, кейс-методы и интерактивные лекции. Эти методы позволяют формировать у студентов необходимые компетенции, включая навыки коммуникации, принятия решений и самостоятельного анализа ситуаций. Кроме того, особое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса, поддержке одарённых студентов и предупреждению негативных явлений среди подростков и молодёжи.

Практика показывает, что эффективность деятельности педагога повышается, если используются современные образовательные технологии и методики. К таким технологиям относятся: дистанционное обучение, которое даёт возможность осваивать материал самостоятельно и углублённо изучать отдельные дисциплины; метод проектов, позволяющий студентам активно проявлять инициативу и творчество; коучинг и наставничество, способствующие повышению мотивации и раскрытию потенциала учащихся. Для повышения качества подготовки также рекомендуется внедрять практику участия студентов в научных конференциях, конкурсах и олимпиадах, что позволит развивать исследовательские навыки и творческие способности.

Нами было проведено практическое исследование, целью которого являлось: подтвердить гипотезу о влиянии профессиональной компетентности педагога на успешность учащихся средних специальных заведений.

Объект исследования: процесс воспитания и обучения студентов техникума АТТС. Предмет исследования: степень влияния личности педагога на успеваемость и мотивацию студентов к учёбе.

Предполагается, что высокая квалификация и профессиональный опыт педагога положительно влияют на показатели успеваемости и уровня адаптации студентов в учебном заведении.

Исследование проводилось комплексно, используя следующие методы: анкетирование студентов, наблюдение за учебным процессом, интервью с преподавателями и администрацией колледжа, тестирование когнитивных способностей и психологических характеристик учащихся. Анкетирование позволило выявить отношение студентов к различным элементам учебного процесса, включая оценку учителей и организацию уроков. Наблюдение помогло оценить поведение учащихся на занятиях и вне аудитории. Интервью дало возможность получить обратную связь от педагогов относительно используемых ими методик и способов взаимодействия с учениками. Тестирование позволило измерить объективные показатели познавательных процессов и мотивационных установок студентов.

Этапы исследования: подготовительный этап (выборка участников, разработка инструментария); основной этап (проведение анкетирования, наблюдения, тестирования); обработка полученных данных и интерпретация результатов.

Выборка состояла из 200 студентов и 8 преподавателей АТТС. Исследование было проведено в течение учебного года с сентября по май. Полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу. Было выявлено, что студенты, чьи преподаватели обладают высоким уровнем профессиональной подготовки и используют активные методы обучения, демонстрируют лучшие результаты в освоении дисциплин, имеют высокую мотивацию к учебе и лучше адаптируются к условиям образовательного процесса. Тестирование показало положительную корреляцию между показателями успеваемости и такими характеристиками педагогов, как доброжелательность, заинтересованность в обучении каждого конкретного студента и применение современных педагогических подходов. Наблюдения показали, что учащиеся активнее участвуют в уроках, проводимых педагогами, использующими интерактивные и мультимедийные средства, игровое моделирование и работу в группах. Интервью продемонстрировали, что сами педагоги осознают свою важную роль в формировании личностных качеств и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Основные выводы: профессиональная компетентность педагога оказывает значительное влияние на успешность студентов; активные и интерактивные методы обучения способствуют улучшению успеваемости и мотивации студентов; важно создавать комфортные условия для работы педагогов, поощряя внедрение новых образовательных технологий.

На основании проведенного исследования предлагаются следующие рекомендации: повышать квалификацию педагогов путём внедрения курсов повышения квалификации и стажировок; регулярно проводить мониторинг эффективности применяемых методов обучения; создавать условия для постоянного саморазвития педагогов, стимулируя обмен опытом и проведение семинаров; использовать положительные стимулы для активного вовлечения педагогов в инновационную деятельность.

Исследование подтвердило ведущую роль педагога в формировании успешного специалиста. Высокий уровень профессиональной подготовки и использование современных технологий обучения положительно отражаются на результатах студентов, их уровне мотивации и вовлеченности в учебный процесс. Однако выявлены серьезные проблемы, требующие срочных действий. Во многих образовательных организациях наблюдаются низкая материальная база, устаревшая техника и слабая поддержка педагогов в повышении квалификации. Решение этих проблем требует привлечения дополнительного финансирования, обновления оборудования и создания условий для регулярного повышения уровня профессиональных компетенций педагогов.

Для повышения качества подготовки специалистов предлагается продолжить изучение эффективности различных педагогических методов и технологий, разработать механизмы постоянной обратной связи с работодателями и внедрить новые модели повышения квалификации педагогов. Особое внимание должно уделяться интеграции образовательной системы с рынком труда, обеспечению соответствия навыков выпускников актуальным профессиональным стандартам и потребностям работодателей. Это позволит сформировать современную, гибкую и качественную систему подготовки специалистов среднего звена, соответствующих реалиям сегодняшнего дня и готовым успешно конкурировать на рынке труда.

Список литературы

1. Сергеева Г.Н. Современные тенденции развития среднего профессионального образования / Г.Н. Сергеева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – №2. – С. 15–28.
2. Попова Н.В. Инновационные педагогические технологии в подготовке специалистов СПО / Н.В. Попова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17. №4. – С. 121–133.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. №413.

Овчинникова Марина Ивановна
воспитатель

Лампасова Оксана Виталиевна
воспитатель

Любимова Алена Вячеславовна
учитель-дефектолог
МБДОУ «Д/С №11 «Ручеек»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о формировании слоговой структуры слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Отмечается, что главной проблемой, с которой сталкиваются специалисты, является то, что нарушения слоговой структуры не являются изолированным дефектом. Они представляют собой системное следствие ряда более глубоких расстройств, которые затрагивают не только речь, но и другие сферы развития.

Ключевые слова: слоговая структура слова, дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи.

Формирование слоговой структуры слова является важнейшим и одновременно одним из самых сложных этапов в коррекционной работе с дошкольниками, у которых наблюдаются тяжелые нарушения речи (ТНР). Слоговая структура представляет собой закономерное сочетание и последовательность слогов в словах, а также включает в себя ударение, которое обеспечивает целостность и узнаваемость слова. Для детей с ТНР овладение этой способностью становится значительной трудностью. Без целенаправленной логопедической помощи эта проблема может стать стойким препятствием для развития связной и грамматически правильной речи.

У детей, страдающих от тяжелых нарушений речи, расстраивается не только произношение отдельных звуков, но и ритмико-интонационная основа слова в целом. Это приводит к множеству искажений, которые имеют специфический характер. Наиболее распространенными ошибками являются пропуски слогов, особенно в многосложных словах. Например, ребенок может сказать «тевизор» вместо «телевизор». Также встречаются случаи, когда один слог заменяется другим, что называется ассимиляцией, как в примере «пипитан» вместо «капитан». Кроме того, бывают случаи добавления лишних звуков или слогов, а также перестановки слогов местами, что называется антиципацией, например, «пебилед» вместо «пешеход». Интересно, что иногда ребенок может правильно произнести слово в изоляции, однако в спонтанной речи он искажает его. Это свидетельствует о недостаточной автоматизации навыков и слабом слухо-речедвигательном контроле.

Причины этих проблем коренятся в сложном комплексе нарушений. У детей с ТНР часто наблюдается несформированность фонематического восприятия, что означает, что они плохо различают на слух сложные звуковые последовательности. К тому же, страдает моторная сторона речи. У таких детей наблюдается недостаточная координация и сила артикуляционного аппарата, а также нарушения в развитии ритмической организации движений и слухо-моторной координации. Ребенку затруднительно быстро и точно переключаться с одной артикуляционной позы на другую, а также удерживать в памяти и воспроизводить нужную последовательность слогов.

Н.С. Алпатова [1] пишет, что коррекционная работа по формированию слоговой структуры требует системного и поэтапного подхода. Она не сводится лишь к простому «натаскиванию» на правильное произнесение отдельных слов. Это длительный процесс, который тесно связан с развитием неречевых функций. Начинается работа с формирования базовых предпосылок, таких как развитие слухового внимания и восприятия. Для достижения успеха в коррекционной работе важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Это может включать в себя использование различных методик и техник, которые помогут развить слуховое восприятие, артикуляционные навыки и, в конечном итоге, улучшить слоговую структуру речи. Например, можно использовать игры, направленные на развитие фонематического слуха, где ребенок будет учиться различать и воспроизводить звуки и слоги. Также важно уделять внимание артикуляционной гимнастике, которая способствует развитию мышц, отвечающих за произношение.

Работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, требует терпения и настойчивости как со стороны специалистов, так и со стороны родителей. Важно создать поддерживающую и мотивирующую среду, где ребенок сможет уверенно экспериментировать с речью, не боясь ошибок. Это позволит ему развивать свои навыки более эффективно и с меньшим стрессом. Кроме того, необходимо учитывать, что процесс коррекции слоговой структуры может занять значительное время. У каждого ребенка свой темп и степень усвоения материала. Поэтому важно постоянно отслеживать прогресс и при необходимости корректировать подходы к обучению.

В результате, с помощью комплексного подхода, включающего как логопедические занятия, так и развивающие игры, можно значительно улучшить слоговую структуру речи детей с ТНР, что в свою очередь положительно скажется на их общем речевом развитии и коммуникативных навыках. Таким образом, формирование слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой сложный, но важный процесс, требующий внимательного и индивидуального подхода. Успех в этом направлении может существенно изменить качество жизни ребенка, повысить его уверенность в себе и помочь в дальнейшем обучении и социализации.

Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с ТНР представляет собой одно из самых сложных и длительных направлений в области коррекционной работы. Это процесс, который требует от специалистов, таких как логопеды, значительных усилий и глубокого понимания множества взаимосвязанных трудностей, возникающих на этом пути. Эти трудности коренятся в самой природе речевых нарушений и затрагивают множество различных аспектов развития ребенка.

Т.С. Каратеева [2] отмечает, что главной проблемой, с которой сталкиваются специалисты, является то, что нарушения слоговой структуры не являются изолированным дефектом. Они представляют собой системное следствие ряда более глубоких расстройств, которые затрагивают не только речь, но и другие сферы развития. У детей с ТНР страдает не только артикуляционный компонент, но и базовые основы речевой деятельности, такие как слуховое восприятие, ритмическая организация, моторное программирование и кинестетический контроль. Это означает, что ребенок часто не просто не может произнести сложные слова, но фактически не улавливает и не чувствует их правильную ритмико-слоговую структуру. Слуховое внимание таких детей не способно улавливать точную последовательность и количество слогов, а артикуляционный аппарат не в состоянии быстро и точно воспроизвести необходимые движения для правильного произношения. В результате ошибки в произношении становятся устойчивыми и «вязкими», что проявляется даже в тех словах, которые ребенок ранее, казалось бы, научился произносить правильно. Это создает дополнительные сложности в процессе обучения, так как каждое новое слово может снова стать проблемой.

Кроме того, одна из серьезных трудностей заключается в выраженной вариативности искажений. Один и тот же ребенок может произносить одно и то же слово по-разному в различных ситуациях: в состоянии усталости он может пропустить слог, в момент эмоционального возбуждения – добавить лишний звук, а при попытке сосредоточиться – переставить слоги местами. Эта непредсказуемость значительно усложняет как диагностику, так и выработку стабильного правильного двигательного стереотипа. Логопеду, дефектологу и воспитателю необходимо постоянно контролировать процесс и гибко реагировать на изменения, так как слово, которое было автоматизировано в условиях логопедического кабинета, может «развалиться» при малейшем изменении условий его использования.

К тому же, процесс коррекции нарушений слоговой структуры затрудняется тесной связью между слоговой структурой и другими компонентами речевой системы. Часто нарушения слоговой структуры сочетаются с грубым недоразвитием фонематического слуха, что приводит к бедности словарного запаса и аграмматизмам. Ребенок может не только неправильно произносить слова, но и не понимать их значения или не улавливать смысловые оттенки. Это создает дополнительные барьеры для успешного общения и усвоения языка.

Таким образом, работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, требует не только профессиональных знаний и навыков, но и значительного терпения, креативности и индивидуального подхода к каждому ребенку. Специалист должен учитывать все аспекты развития ребенка, его эмоциональное состояние и уровень утомляемости, чтобы создать наиболее благоприятные условия для коррекции речевых нарушений. Важно помнить, что прогресс может быть медленным, и каждое достижение, даже самое незначительное, должно отмечаться как шаг вперед. Специалист также должен активно взаимодействовать с родителями, обучая их методам поддержки ребенка в домашних условиях, что является важным аспектом успешной коррекции речевых нарушений.

Список литературы

1. Алпатова Н.С. Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.С. Алпатова // The Scientific Heritage. – 2020. – №48–4. EDN ALBIZJ
2. Каратеева Т.С. Комплексный подход в формировании слоговой структуры слова у детей с ТНР / Т.С. Каратеева // Молодой ученый. – 2024. – №49 (548). – С. 284–287. EDN DHZDCA

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСПЕШНОГО РЕБЕНКА

Аннотация: в современном обществе, где знания и навыки становятся основными ресурсами для достижения успеха, роль педагога приобретает особое значение. Педагог не только передает знания, но и формирует личность ребенка, создает условия для его развития и социализации. В статье рассмотрено, как педагогические практики влияют на развитие успешного ребенка, и какие аспекты профессиональной деятельности учителя способствуют этому процессу.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, успешный ребенок, мотивация, индивидуализация обучения, активное взаимодействие, психическое и социальное развитие ребенка, эмоциональное состояние.

Педагог как организатор образовательного процесса

1.1. Создание комфортной образовательной среды.

Одним из ключевых аспектов работы педагога является создание комфортной и безопасной образовательной среды. Согласно исследованиям, проведенным в области психологии и педагогики, атмосфера в классе напрямую влияет на уровень успеваемости и мотивацию учащихся. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его эмоциональное состояние и социальный контекст.

1.2. Индивидуализация обучения.

Индивидуализация обучения – еще один важный аспект, который педагог должен учитывать. Исследования показывают, что подходы, учитывающие индивидуальные особенности учащихся, способствуют более глубокому усвоению материала и повышают уровень заинтересованности. Педагоги должны использовать различные методы и приемы, адаптируя их под потребности каждого ученика.

Роль педагога в формировании мотивации к обучению

2.1. Внутренняя и внешняя мотивация.

Мотивация играет ключевую роль в процессе обучения. Внутренняя мотивация, которая связана с интересом к учебному материалу и желанием учиться, является более устойчивой и продуктивной по сравнению с внешней мотивацией. Педагог должен создавать условия для развития внутренней мотивации у учащихся, используя разнообразные формы работы, включая проектную деятельность, игровые методы и исследовательские задания.

2.2. Установление доверительных отношений.

Доверительные отношения между педагогом и учеником способствуют созданию позитивной мотивации к обучению. Исследования показывают, что дети, которые чувствуют поддержку со стороны учителя, более склонны к активному участию в учебном процессе. Педагог должен быть не только наставником, но и другом для своих учеников.

Педагог как ментор и наставник

3.1. Роль ментора в жизни ребенка.

Педагог может выступать в роли ментора, оказывая влияние на личностное развитие ребенка. Менторство включает в себя не только передачу знаний, но и поддержку в выборе жизненного пути, развитие критического мышления и навыков саморегуляции. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда дети ищут свою идентичность и стремятся к самовыражению.

3.2. Примеры успешного менторства.

Примеры успешного менторства можно найти в различных образовательных системах мира. Например, в Финляндии педагоги активно работают над развитием личностных качеств учащихся, что способствует их успешной социализации и адаптации в обществе. Эти практики могут быть адаптированы и внедрены в российскую образовательную систему.

Психологическая поддержка и эмоциональное развитие

4.1. Важность эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в успешности ребенка как в учебе, так и в жизни в целом. Педагоги должны уделять внимание развитию эмоционального интеллекта у своих учеников через различные активности, такие как ролевые игры и групповые обсуждения. Это поможет детям лучше понимать свои эмоции и эмоции окружающих.

4.2. Применение технологий для поддержки эмоционального развития.

Современные технологии могут стать мощным инструментом для поддержки эмоционального развития учащихся. Платформы для онлайн-обучения и приложения для развития эмоционального интеллекта могут быть использованы педагогами для создания интерактивной среды обучения.

Социальные навыки и взаимодействие с окружающими

5.1. Развитие социальных навыков через групповые проекты.

Социальные навыки являются важной составляющей успешного развития ребенка. Педагоги могут способствовать их развитию через групповые проекты и совместные занятия. Это помогает детям учиться работать в команде, решать конфликты и коммуницировать с окружающими.

5.2. Роль родителей в образовательном процессе

Педагог должен активно взаимодействовать с родителями, чтобы создать единое образовательное пространство для ребенка. Исследования показывают, что вовлеченность родителей в образовательный процесс положительно сказывается на успеваемости детей. Совместные мероприятия и регулярное информирование родителей о достижениях детей способствуют укреплению этого взаимодействия.

Заключение

В заключение можно с уверенностью сказать, что педагог действительно занимает центральное место в процессе формирования успешной личности ребенка. Его роль выходит за рамки простой передачи знаний; он становится проводником в мир знаний и ценностей, а также создателем условий для всестороннего развития ученика. Педагогическая деятельность включает в себя множество аспектов, которые в совокупности способствуют формированию не только академических навыков, но и личностных качеств, необходимых для успешной социализации в современном обществе.

Прежде всего, создание комфортной образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя в безопасности и принятии, является основой для эффективного обучения. Педагоги должны стремиться к тому, чтобы атмосфера в классе способствовала открытости и доверию, позволяя ученикам свободно выражать свои мысли и чувства. Это требует от учителей не только профессиональных знаний, но и высоких эмоциональных компетенций, таких как эмпатия и способность к активному слушанию.

Индивидуализация обучения – еще один важный аспект, который подчеркивает значимость роли педагога. Каждый ребенок уникален, и его потребности могут существенно отличаться от потребностей других. Педагог должен уметь адаптировать методы обучения под индивидуальные особенности своих учеников, что требует от него постоянного саморазвития и готовности к изменениям. Использование разнообразных форм работы, таких как проектная деятельность и групповые задания, позволяет учитывать интересы и способности каждого ребенка, что, в свою очередь, способствует повышению их мотивации и вовлеченности в учебный процесс.

Мотивация – это ключевой фактор, определяющий успех ребенка как в учебе, так и в жизни. Педагог должен активно работать над развитием внутренней мотивации у своих учеников. Создание условий для самовыражения и активного участия в обучении помогает детям осознать значимость получаемых знаний и умений. Доверительные отношения между педагогом и учеником играют здесь решающую роль: когда дети чувствуют поддержку и понимание со стороны учителя, они становятся более открытыми к обучению и готовы преодолевать трудности.

Кроме того, педагог выступает в роли ментора и наставника, что особенно важно в подростковом возрасте. В этот период дети ищут свою идентичность и стремятся понять свое место в мире. Педагог может оказать неоценимую помощь в этом процессе, направляя ученика на путь самопознания и развития критического мышления. Менторство включает в себя не только обучение предмету, но и поддержку в выборе жизненных ориентиров, что способствует формированию уверенности в себе и способности принимать обоснованные решения.

Психологическая поддержка и развитие эмоционального интеллекта также являются важными аспектами работы педагога. Умение распознавать и управлять своими эмоциями помогает детям наладить гармоничные отношения с окружающими. Педагог может использовать различные методы для развития эмоционального интеллекта у своих учеников, включая ролевые игры и групповые обсуждения. Это позволяет детям не только лучше понимать себя, но и развивать навыки сотрудничества и разрешения конфликтов.

Нельзя забывать о важности взаимодействия с родителями. Сотрудничество между школой и семьей создает единое образовательное пространство для ребенка, что положительно сказывается на его успеваемости и эмоциональном состоянии. Педагоги должны активно вовлекать родителей в образовательный процесс через совместные мероприятия и регулярное информирование о достижениях их детей. Это взаимодействие способствует созданию поддерживающей среды, где ребенок чувствует заботу как со стороны учителей, так и со стороны родителей.

Таким образом, роль педагога в создании условий для развития успешного ребенка является многогранной и комплексной. Каждый аспект его работы – от создания комфортной образовательной среды до менторства и взаимодействия с родителями – имеет огромное значение для формирования личности ребенка. Успех в обучении зависит не только от качества образовательных программ, но и от того, насколько педагог способен увидеть и реализовать потенциал каждого ученика. Поэтому важно продолжать исследовать и развивать педагогические практики, направленные на создание условий для всестороннего развития детей, чтобы они могли стать успешными и счастливыми людьми в будущем.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
2. Границкая А.С. Научиться думать и действовать / А.С. Границкая. – М.: Просвещение, 1992. – 172 с.
3. Педагогическая энциклопедия / под ред. А.И. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – С. 543.
4. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с. EDN SUSWD
5. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 183 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Абукин Александр Геннадьевич

тренер-преподаватель

Иванов Максим Сергеевич

тренер-преподаватель

Терентьев Дмитрий Геннадьевич

тренер-преподаватель

Устимов Андрей Евгеньевич

тренер-преподаватель

МБУ ДО СШ «Спартак»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ АКТИВНОСТИ ГЕМОДИНАМИКИ ПРИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ НАГРУЗКЕ В ГРУППАХ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье раскрываются особенности биохимических процессов анаэробного характера, обеспечивающие качественное повышение активности системы крови, методом статистического анализа тканевого обмена, что является приоритетным тестирующим инструментом и маркером оценочных критериев центральной гемодинамики, полученных лабораторным методом, в классификации, рекомендованные Европейским экспертным сообществом кардиологов (ESC).

Ключевые слова: энергетический обмен, соматический статус, гликолитическая активность, соревновательная нагрузка.

Актуальность. Соматический профиль сердечно-сосудистой системы является модифицируемым фактором нарушений, формирующий снижение углеводно-энергетического баланса метаболических обменных процессов при соревновательной нагрузке.

Кардиологической проблемой является отсутствие физиологического контроля качества перфузионных и диффузионных биохимических процессов, формирующий отклонения функционирования дыхательной системы при интенсивной работе соревновательного характера.

Валидация особенностей реакции системы дыхания, показателей центральной гемодинамики, методом лучевой визуализации и магнитно – резонансной томографией (МРТ) с оценкой количественных и качественных характеристик морфофункциональной активности перфузии капиллярного русла.

Цель. Обсуждаемая концепция обусловили аналитический коридор мониторинга по оценочной детализации энергетической активности системы дыхания при физической нагрузке:

компьютерная детализация энергетических процессов углеводного обмена (НУО) в популяции детей, занимающихся соревновательной нагрузкой.

верификация гликолитической активности, как стандартизированного маркера «пикового значения» сердечно-сосудистой системы и корреляции максимального потребления кислорода (O₂) системы крови, методом функциональной нагрузочной пробы (Load Testing).

Дизайн работы. Детализацию метаболических процессов системы дыхания проводилось на учебно-тренировочной площадке МБУ ДО «СШ Спартак» г. Чебоксары ЧР, в течение 2024/2025 тренировочного цикла.

Средний возраст составил – 19,4 ± 0,1 года, в количестве 32 – юноша и 29 девушек.

Всем был проведен комплексный скрининг показателей гемодинамики и развернутый перфузионный анализ капиллярной крови (*расширенный профиль*) по шкале оценки активности сердечно-сосудистой системы (ШОКС), в рекомендации Центра Спортивной Медицины «ФМБА» России по следующим критериям:

- активность артериальной перфузии/дефузии;
- активность кардиореспираторной системы (КРС).

Прогнозирование точной оценки детализации развития дисфункции сердечно-сосудистой при интенсивной физической нагрузке проводилось с использованием Международной шкалы SCORE (*Systematic Coronary Risk Evalioition*).

Лабораторный скрининг гликолитической активности системы дыхания, проводилось методом стандартизированного нагрузочного тестирования оценки морфофункциональных сдвигов в модификации функциональной пробы (*протокол Брюса*).

Значение активности сердечно-сосудистой и дыхательной системы проводилось по следующим критериям:

- пикового значения потребления кислорода (МПК или peakVO_2);
- показатель качественной динамики вентиляция легких/выработка и утилизация избыточного количества углекислого газа (E/VCO_2);
- интерпретацию значений ацидоза, методом определения анаэробного порога (ПАНО), по трендовому значению баланса транспортной функции системы дыхания, доставки и утилизации углекислого газа (O_2/CO_2) при соревновательной нагрузке, до отказа выполнения нагрузки, оценивалось по методу (V - slope/временной показатель-Ламмоль/л).

Верификацию гликолитической активности гемодинамики проводилось методом анализа множественных отклонений индивидуальных значений (критерий Лемана-Розенблатта).

Таблица 1

Скрининг активности кардиореспираторной системы занимающихся в группе спортивного мастерства МБУ ДО «СШ Спартак» в 2024/2025уч. году (визуализация в рекомендациях Европейской ассоциации исследовательского Центра кардиологии EACVI)

Показатель активности гемодинамики		По результату функциональной пробы (Ramp/тест)		
		тренинг «анаэробной» n – 18 (29,5%)	тренинг «аэробной» n-19 (31,2%)	коридор «Кершу» n-24 (39,3%)
Респираторный индекс ($\text{PaO}_2/\text{FiO}_2$) мм/рт/см		394,5±0,3	386,2±0,1	398,1±0,6
По шкале PRE Борга (балл)		6,71±0,01	7,09±0,11	6,01±0,53
Дыхательный коэффициент (pik/mah V)		69,6±0,5	70,8±0,5	73,6±0,5
Кислородный пульс (O_2 sis)	юноши	16,21±0,01	17,81±0,01	16,31±0,01
	девушки	16,71±0,01	17,91±0,01	16,01±0,01
Вентиляционный эквивалент по CO_2	юноши	94,5±0,3	96,2±0,1	97,1±0,6
	девушки	84,5±0,6	87,1±0,3	88,1±0,1
ПАНО (%), от МПК, по методу V- slope		0,88± 0,1	0,84± 0,1	0,86± 0,1
МПК VO_2 (л/мин/кг)		3,9± 0,1	4,1± 0,2	3,8± 0,4
La max (ммоль/л)		≥ 1,8±04	≥ 19±06	≥ 1.7±0,2
Sat O_2 (%)		98,9 ± 0,3	97,1 ± 0,4	96,2 ± 0,1

Резюме.

Корреляционный показатель динамики концентрации «лактат/ацидоза» (La л/ммоль) и транзитной функции доставки кислорода (МПК VO_2) в мониторинговых группах, лимитировано и составило:

- тренинг анаэробный – 3,9 л/кг ± 0,1 (23,9%);
- тренинг аэробный – 4,1 л/кг ± 0,2 (36,9%) и
- коридор «Кершу» – 3,8 л/кг ± 0,4 (39,2%).

Вариабельность показателя «оксигенации/сатурации» (PaO_2/FiO) в капиллярном русле системы дыхания, отражает характер фракционной напряженности, и составило в контрольных группах – 394,5±0,3; 386,2±0,1 и 398,1±0,6 (мм/рт/см).

Скрининговая валидация показателя максимального потребления кислорода (МПК VO_2 «max» л/кг) при соревновательной нагрузке, формирует оценочный критерий состояния функционального «утомления», что является кардиологическим маркером оценки оптимальной нагрузки и пульсовых зон в периодизации планирования тренировочного процесса.

Верификация эпизодового феномена «гипоксия» ($\text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3$ lactic acid) формирующая колебания активности регулятивной функции в группах, носит кумулятивный характер компенсаторных возможностей, направленных на повышение функции «адаптационных» возможностей системы дыхания (ЖЕЛ л/мин/кг) при соревновательной нагрузке.

Клиническая интерпретация показателя сатурации насыщения гемоглобина кислородом ($\text{SpO}_2\%$) системы крови, коррелирует с респираторным индексом и свидетельствует о «напряжении» и снижением резервных механизмов компенсаторного характера, что составило в группах: -98,9±0,3; 97,1±0,4 и 96,2±0,1.

Анализ результатов показателей кардиореспираторной системы (КРС) детей и подростков, имеющих статус когортных признаков «начинающих», раскрывают закономерности кровообращения, и носит информативный характер визуализации взаимодействия с нагрузочной реакцией на нагрузку, с учетом особенностей центральной гемодинамики, при соревновательной нагрузке.

Список литературы

1. Гаврилова Е.А. Сердце спортсмена. Актуальные проблемы спортивной кардиологии. Е.А. Гаврилова. – 2024. – 432 с.
2. Российский кардиологический журнал. – 2017. – №4 (144). – С. 44–48.
3. Шляхто Е.В. Спортивная кардиология / Е.В. Шляхто, Г.А. Кухарчик, Е.В. Пармон. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2024. – 376 с. – DOI 10.33029/9704-8502-6-SPC-2024-1-376. – EDN KRJQGI

Антонова Елена Ивановна

преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чебоксарский профессиональный колледж
им. Н.В. Никольского» Министерства образования Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Орлов Сергей Геннадьевич

тренер-преподаватель

МБУ ДО СШ «Спартак»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Ладьяшкина Марина Викторовна

тренер-преподаватель

МБУ ДО «СШ им. олимпийского чемпиона А.И. Тихонова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Баширов Геннадий Иванович

тренер-преподаватель

МБУ ДО «СШ им. олимпийского чемпиона А.И. Тихонова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МОЛОДЕЖИ С РАЗЛИЧНЫМ КАЧЕСТВОМ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: мониторинговый контроль артериальной активности при интенсивной физической нагрузке является информационной платформой по оценке морфофункциональных сдвигов, направлен на рост спортивного результата, на всестороннее физическое развитие и укрепление соматического здоровья, позволяет планировать объем физической нагрузки (ФН) и лимитировать нарушение работы систем и органов.

Ключевые слова: суточный мониторинг, функциональная активность, детализация показателя здоровья, вариабельность, колебания.

Актуальность. В рекомендациях спортивной кардиологии и министерства здравоохранения РФ были разработаны механизмы скрининга и верификации сердечно-сосудистой системы и регуляторной артериальной активности гемодинамики при интенсивной физической нагрузке (ФН) учащихся с различным качеством здоровья.

Современный кардиологический метод, отличающийся высокой визуализацией, определяющий функциональные изменения регуляторной функции организма, является электрофизиология сердечно-сосудистой системы (ВСП), учащихся, систематически занимающихся интенсивной физической нагрузкой (ФН) на «истощение».

Верификация функции механизмов адаптации гемодинамики, являются диагностической концепцией для научного анализа и системной оценки субоптимального статуса/качества здоровья и валидация функциональных резервов.

Анализ показателей качества здоровья с прогностической значимостью обуславливает необходимость применения индивидуальной оценки здоровья, что позволяет проводить детализацию и клиническую диагностику феномена закономерного «утомления» с различным субоптимальным статусом качества здоровья детей и подростков.

Министерство здравоохранения Российской Федерации инициировало проведение клинического мониторинга центральной гемодинамики организма с применением клинической диагностики, рекомендованной Европейским обществом кардиологов (ESC).

Цель работы. Провести спектральный анализ профиля активности сердечных сокращений у школьников, методом логистической регрессии, для оценки взаимосвязи показателей центральной гемодинамики с различным качеством здоровья;

– организовать констатирующий мониторинг артериальной активности для прогнозирования и визуализации характера адаптации/переносимости;

– скрининг донозологического состояния в популяции здоровых детей и подростков индивидуальных особенностей с различным показателем качества здоровья организма;

– определить закономерность взаимодействия артериальной активности при интенсивной физической нагрузке (ФН) с регулятивной функцией.

Организация исследования.

В течение 2024/2025 учебного года были клинически диагностированы учащийся по специальности «Коррекционная педагогика», ГАПОУ «ЧПК им. Н. В. Никольского», МО г. Чебоксары ЧР.

Группу испытуемых составили: 24 – девушки и 32 – юноша; возраст: $17,4 \pm 0,2$ лет.

По результатам популяционного мониторинга активности центральной гемодинамики были сформированы группы студентов с различным индивидуальным показателем качества состояния здоровья.

Субоптимальный статус здоровья (*Suboptimal Health Status – SHS*), определяли согласно рекомендациям международного опросника здоровья «SHSO-25» и планирование резистивных форм профилактики для повышения качества здоровья.

Компьютерный скрининг результатов вариабельности центральной гемодинамики проводилось в клиническом центре БУ «Диагностический Центр», МЗ г. Чебоксары ЧР.

У всех участников было получено информационное «согласие» на валидацию полученных результатов соматического профиля здоровья и адаптации к физической нагрузке (ФН) с различным уровнем состояния организма школьника по шкале ШОКС.

Методы исследования:

электрокардиограмма в В- и М-режимах с использованием аппарата «ALOKA SSD 550» (Япония) с линейным датчиком, с частотой колебаний 3,5 МГц для определения «функционального класса» центральной гемодинамики.

Исследование соответствовало Приказу МЗ РФ от 19.06.2003 №266, в соответствии с клиническими рекомендациями раздела «Правила клинической практики в РФ».

Были соблюдены все правила добровольности и свободы личности, гарантированные ст. 21 и ст. 22 Конституции РФ.

Статистический анализ результатов выполнен с помощью пакета статистического анализа и обработки методами математической статистики с использованием t- критерия Стьюдента.

Корреляционный анализ полученных результатов рассчитывали в программе Microsoft Excel 2010.

Таблица 1

Интегральные и временные показатели мониторинга вариабельности артериальной активности учащихся «ЧПК им. Н.В. Никольского» в 2024/2025 уч. году (клиническая интерпретация в рамках программы электрофизиологии МЗ РФ)

Показатель гемодинамики		тренинг TRX N-17 (30, 3%)	тренинг Core. N-18 (32, 2%)	тренинг Cross Fit N-21 (37, 5%)
Фактор риска ССЗ, балл. (анкета Э. Говарда)		36,8 $\pm$ 0,81	18,4 $\pm$ 0,21	37,8 $\pm$ 0,11
Среднее ЧСС (уд/мин)		83,1 $\pm$ 1,1	79,1 $\pm$ 1,5	81,1 $\pm$ 0,4
Среднее АД (sis)		118,1 $\pm$ 2,4	121,8 $\pm$ 7,4	136,1 $\pm$ 7,1
Среднее АД (dias)		82,8 $\pm$ 6,4	84,4 $\pm$ 9,1	83,1 $\pm$ 6,1
ЧСС уд/мин после 20 приседаний за 10 сек	в состоянии покоя	14,49 $\pm$ 0,12	14,58 $\pm$ 0,11	14,51 $\pm$ 0,03
	после нагрузки	22,12 $\pm$ 0,15	29,02 $\pm$ 0,15	27,10 $\pm$ 0,11
Время восстановления ЧСС после 20 приседаний, с		176,05 $\pm$ 0,06	163,03 $\pm$ 0,11	151,11 $\pm$ 0,09
Время восстановления АД (sis/dias /сек) после 20 приседаний		153,08 $\square$ 0,81	164,54 $\square$ 0,01	168,47 $\square$ 0,04
*RI index (ул/ед)		6,0 $\pm$ 0,3	6,1 $\pm$ 0,1	6,2 $\pm$ 0,4
повышение (+) или (-) снижение модифицированного фактора риска, %**	юноши	+2,1 $\pm$ 0,1	+2,4 $\pm$ 0,4	+3,2 $\pm$ 0,2
	девушки	+3,1 $\pm$ 0,1	+3,3 $\pm$ 0,8	+4,1 $\pm$ 0,3
*Sat O ₂ (%)		95,1 $\pm$ 0,3	95,9 $\pm$ 0,4	95,2 $\pm$ 0,1

Резюме.

Многочисленные исследования индивидуальных значений артериальной активности по мониторингу показателя качества здоровья и «субоптимального статуса» с использованием функциональной ортостатической пробы, позволяет сделать следующие выводы:

результаты объясняются разной степенью артериальной функциональной активностью с показателями центральной гемодинамики при наличии скрытых кардиологических рисков, что повышает визуализацию индивидуальных особенностей здоровья при планировании физической нагрузки (ФН); мониторинговый оценочный анализ variability колебаний показателей гемодинамики с различным показателем субоптимального статуса здоровья значительно повышает точность клинической диагностики, что позволяет интегрально оценить морфофункциональные сдвиги центральной гемодинамики при нагрузочном тестировании.

Метод бинарной логистической анализ регрессии по оценке физической активности (ФА) позволяет проводить мониторинговый контроль основных физических качеств, направленных на повышение двигательной активности (ДА).

Оценка характера нарушений функциональной артериальной активности базовых показателей центральной гемодинамики, подтверждает поиск дополнительной верификации клинических форм по профилактике и коррекции состояния здоровья, занимающихся в группе спортивного мастерства.

Полученные результаты объясняются разной степенью артериальной функциональной активностью с показателями центральной гемодинамики при наличии скрытых кардиологических рисков, что расширяет клинический мониторинг коррекции функциональных резервных возможностей.

Концепция оценки динамики артериальной активности гемодинамики при физической нагрузке (ФН) позволяет стандартизировать критерий измерений функциональных сдвигов по результату нагрузочного тестирования, интегрально оценить морфофункциональные возможности направленных на повышение и адаптацию резервных функций в популяции детей и подростков.

Список литературы

1. Кардиологический вестник. – 2022. – Т.17. №1. – С. 58–60.
2. Медико-биологические проблемы физического воспитания учащейся молодежи: сборник материалов. – М., 1981. – С. 105.

Будаева Екатерина Юрьевна
студентка

Научный руководитель

Федосова Людмила Павловна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛИЯНИЕ СПОРТА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА

Аннотация: современное высшее образование, в том числе в аграрных вузах обладает высокой интенсивностью. Учебный процесс сочетает в себе помимо теоретической подготовки еще и практические работы, сезонные нагрузки. Это требует освоения дополнительных навыков. Студенты аграрных вузов сталкиваются с дополнительным стрессом, связанным с длительными стажировками на сельскохозяйственных предприятиях, физическим трудом в сложных погодных условиях, а также с психологическим давлением, связанным с необходимостью совмещать учебу и практическую деятельность. Переутомление может привести к эмоциональному выгоранию и возникновению проблем со здоровьем. В результате снижается академическая успеваемость, растет уровень тревожных и депрессивных расстройств. В данной связи очевидна необходимость исследования вопроса, связанного с влиянием занятий спортом на психоэмоциональное состояние студентов аграрных вузов.

Ключевые слова: спорт, психоэмоциональное состояние, высшее образование, аграрный вуз.

Психоэмоциональное состояние студентов представляет собой комплекс взаимосвязанных эмоциональных когнитивных и мотивационных характеристик личности. Оно отражает уровень адаптации к учебной и социальной среде. В структуру данного состояния входят такие компоненты как уровень стресса, тревога, депрессивные проявления, учебная и профессиональная мотивация. Указанные составляющие в совокупности определяют успешность обучения и субъективное благополучие студента. Стресс зачастую бывает связан с учебной нагрузкой, контрольными заданиями и мероприятиями, необходимостью подтверждать свою компетенцию. В результате студент постоянно пребывает в состоянии тревожности. У него могут формироваться депрессивные состояния, эмоциональное выгорание. Мотивация к обучению, внутренняя познавательная мотивация, а также мотивация достижения представляют собой защитные ресурсы, которые позволяют лучше переносить психоэмоциональное напряжение, а также эффективно справляться с трудностями [1].

Особенности психоэмоционального состояния обусловлены спецификой профессиональной подготовки. Она выражается в том, что аудиторные занятия сочетаются с практическими, учебно-производственные работы носят сезонный характер, предусматривают использование значительной доли труда. У многих студентов в течение семестра формируется высокий устойчивый уровень стресса. Стресс оказывает влияние на концентрацию внимания, мотивацию и общее самочувствие. Большая учебная нагрузка и неуспеваемость служат главными причинами страха.

Для аграрных специальностей данные факторы дополнены необходимостью проводить практические занятия в сельской местности, адаптироваться к новым видам работы, претерпевать влияние климатических и производственных факторов. В результате состояние утомления может усугубляться, повышается риск эмоционального выгорания. Чрезмерная учебная нагрузка, дефицит сна, нерегулярное питание и недостаточная физическая активность служат ключевыми факторами риска. Все перечисленные обстоятельства в своей совокупности формируют психоэмоциональное напряжение, при котором требуется вести поиски ресурсов для устранения. Физическая активность рассматривается в качестве одного из таких способов [2].

Физическая активность и спорт представляют собой мощный регулятор психоэмоционального состояния. Она оказывает воздействие на нейрохимические, физиологические и психологические механизмы. Регулярные занятия обеспечивают повышение уровня эндорфинов, которые являются естественными опиоидами. В результате снижается уровень боли и стрессе, улучшается настроение и мотивация. Наряду с этим происходит снижение уровня кортизола, который называют «гормоном стресса». Это способствует восстановлению эмоционального равновесия, стимуляции нейропластичности, росту гиппокампа и префронтальной коры. Данные зоны отвечают за память, принятие решений и контроль эмоций.

Оптимальными для студентов аграрных вузов являются такие виды спорта, которые позволяют учесть специфику обучения и инфраструктуры. Командные дисциплины, например, волейбол и футбол оказывают положительное влияние на развитие социальных связей. Индивидуальные практики, например, бег, йога, силовые тренировки удобны для самостоятельных занятий в полевых условиях или в общежитии. К сельской местности адаптированы такие нагрузки как лыжи, велоспорт. Они позволяют использовать природный ландшафт, а также использовать благоприятный эффект пребывания на свежем воздухе [3].

О пользе физических нагрузок говорят и мета-анализы. Умеренные физические нагрузки снижают риски депрессий и тревоги. Аэробные нагрузки выступают как средство лечения легких форм депрессий.

Спортивные занятия оказывают влияние на психоэмоциональное состояние студентов аграрных вузов. Те из студентов, кто регулярно занимался волейболом, бегом, йогой, и те, кто не принимал участие в спортивных программах показывали разные результаты. По результатам анкетирования для ситуативной оценки уровня личной тревоги, а также удовлетворенностью жизнью, были установлены следующие результаты. У тех, кто регулярно занимался спортом, уровень тревоги снизился в связи с естественной адаптацией. У группы студентов, не принимавших участие в занятиях спортом, уровень удовлетворенности жизнью остался прежним, а уровни тревоги и депрессии не изменились. Это говорит о положительном влиянии спорта, в том числе, в условиях аграрного вуза, где физическая активность компенсирует сезонные стресс-факторы [4].

Практические меры, направленные на интеграцию спорта в аграрные вузы связаны, прежде всего, с созданием спортивных секций на основе инфраструктуры высшего учебного заведения. В таких секциях проводятся занятия волейболом, футболом, устанавливаются беговые дорожки, а также залы для йоги, которые адаптированы в соответствии с текущим сезоном.

Физическая нагрузка должна быть включены в учебный план в качестве обязательного модуля. Это позволит увеличить вовлеченность студентов, а также обеспечит сочетание занятий спортом и физических нагрузок. Оптимальная модель программы предусматривает использование цикла, согласно которому 150 минут умеренной физической активности предусматривают три занятия по 50 минут, либо 2 групповых занятия, либо 1 индивидуальное. При этом проводится постоянный мониторинг психоэмоционального состояния путем использования онлайн-опросников. В программе предусмотрены вводный, основной и итоговый модули. К участию в таких программах привлекаются тренеры и психологи. Эффективность таких занятий может быть повышена за счет интеграции с мобильными приложениями для трекинга активности.

Вуз организует спортивные занятия путем создание специализированного отдела. Руководство им осуществляет проректор по воспитательной работе или декан спортивного факультета. Отдел разрабатывает ежегодный план с учетом учебного календаря. Зимой акцент должен быть сделан на волейбол, йогу, а летом на бег, велоспорт. Расписание интегрируется в деканат. Группы формируются по 15–20 человек с учетом специальностей, с возможностью онлайн-трекинга. Занятия следует начинать с диагностики. Сначала проводится входное анкетирование, происходит деление на подгруппы в зависимости от уровня подготовки. Занятия проводят сертифицированные тренеры [5].

Таким образом, спорт в условиях аграрного вуза выступает не второстепенным, а ключевым ресурсом поддержания психоэмоционального здоровья студентов. Интенсивный учебный процесс,

сочетает аудиторные занятия с полевой практикой и физическим трудом, влечет устойчивое психоэмоциональное напряжение, которое проявляется в росте тревожности, утомлении, снижении мотивации и риске эмоционального выгорания. Регулярная физическая активность обеспечивает компенсаторную и профилактическую функции, снижает нагрузку на нервную систему и способствует сохранению работоспособности.

Анализ теоретических представлений о психоэмоциональном состоянии студентов позволяет сделать вывод, о том, что стресс, тревога и депрессивные проявления тесно взаимосвязаны с уровнем учебной мотивации. В аграрном вузе к типичным академическим стрессорам добавляется необходимость включения в практическую деятельность. Это усиливает психоэмоциональное напряжение и повышает необходимость использования внутренних и внешних ресурсов саморегуляции. Физическая активность служит универсальным регулятором, который оказывает воздействие на эмоциональную сферу, когнитивные процессы и мотивацию [6].

Физиологическое воздействие спорта подтверждает его особую роль в поддержании психоэмоционального здоровья. Регулярные занятия способствуют повышению уровня эндорфинов, серотонина и других медиаторов «хорошего самочувствия», снижают концентрацию кортизола, улучшают качество сна, а также стимулируют нейропластичность. Это положительно отражается на памяти, внимании и способности к принятию решений. Для студентов, чья учебная деятельность требует устойчивой концентрации и быстрой адаптации к меняющимся условиям, эти эффекты приобретают не только оздоровительное, но и академическое значение. Таким образом, спорт становится не только формой досуга, но и инструментом повышения эффективности обучения [7].

Практические рекомендации по организации спортивных программ в аграрном вузе показывают, что при грамотном управленческом и методическом подходе спорт может быть органично встроен в образовательный процесс [8].

Таким образом, влияние спорта на психоэмоциональное состояние студентов аграрного вуза носит комплексный характер и проявляется на уровне физиологических, психологических и организационно-педагогических процессов. Регулярные занятия спортом способствуют снижению стресса, тревоги и риска депрессивных состояний, повышают удовлетворенность жизнью, усиливают учебную и профессиональную мотивацию. Институционализация спортивных программ в структуре аграрного вуза позволяет превратить индивидуальную физическую активность в системный инструмент профилактики психоэмоциональных нарушений и повышения качества подготовки будущих специалистов аграрного профиля. В долгосрочной перспективе это способствует не только улучшению здоровья студентов, но и укреплению кадрового потенциала агропромышленного комплекса за счет более устойчивых, мотивированных и адаптированных выпускников.

Список литературы

1. Бурякова Н.С. Влияние занятий физической культурой на эмоционально-психологическое состояние студентов / Н.С. Бурякова, Л.А. Трухачева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – С. 45–52.
2. Беляева Л.А. Экспериментальное исследование влияния занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Беляева. – М., 2018. – 180 с.
3. Горбачевич А.В. Изменение психоэмоционального состояния студентов под влиянием занятий физической культурой / А.В. Горбачевич // Вестник Белорусского государственного университета. Серия 4: Физическая культура. – 2023. – №1. – С. 12–20. – EDN EWRUXN
4. Лекомцева А.С. Влияние спорта на психологическое, физическое и эмоциональное состояние студентов СурГПУ / А.С. Лекомцева // Вестник СурГУ. – 2023. – №2. – С. 67–74.
5. Ромашов А. Влияние физической активности на развитие психоэмоциональной устойчивости студентов / А. Ромашов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2025. – Т. 30. №1. – С. 15–22.
6. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер, Р.Л. Горсуч // Психология стресса: избр. психол. труды. – М.: Владос, 2003. – С. 56–78.
7. Динер Э. Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS): метод. пособие / Э. Динер // Психологическая диагностика. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – С. 112–120.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

Ващенко Константин Викторович

канд. пед. наук, доцент

Блинов Андрей Викторович

старший преподаватель

Авраменко Валентин Иванович

канд. пед. наук, доцент

Военный институт (инженерно-технический)
ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва»
г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ФИЗИЧЕСКОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ У КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВИЗМА

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические аспекты формирования мотивации к физическому самосовершенствованию у курсантов военных учебных заведений. Представлены результаты экспериментального исследования, доказывающие эффективность использования коллективных форм организации тренировочного процесса. Разработана и апробирована методика формирования устойчивой мотивации через развитие коллективизма.

Ключевые слова: мотивация, физическое самосовершенствование, коллективизм, курсанты, военно-профессиональная подготовка, командная работа.

Введение

Современная система военного образования предъявляет высокие требования к физической подготовке будущих офицеров. Однако наблюдается противоречие между объективной необходимостью физического самосовершенствования и недостаточным уровнем внутренней мотивации у значительной части курсантов [3, с. 45]. Традиционные методы индивидуальной подготовки не всегда учитывают социально-психологические особенности воинского коллектива [5, с. 78].

Коллективизм как социально-психологический феномен представляет собой мощный ресурс для формирования устойчивой мотивации к физическому совершенствованию. В условиях военного вуза коллективные формы организации деятельности могут стать эффективным инструментом педагогического воздействия [1, с. 112].

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать методику формирования мотивации к физическому самосовершенствованию у курсантов средствами коллективизма.

Задачи исследования:

Выявить уровень сформированности мотивации к физическому самосовершенствованию у курсантов.

Разработать методику использования коллективных форм организации физической подготовки.

Экспериментально проверить эффективность предложенной методики.

Разработать практические рекомендации для преподавателей физической подготовки.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось в 2023–2024 учебном году на базе военного вуза. В эксперименте участвовали 60 курсантов 1–2 курсов, разделенных на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 30 человек.

Диагностический комплекс включал:

Анкетирование по методике «Мотивация профессиональной деятельности»

Опросник «Уровень развития коллективизма»

Наблюдение за участием в коллективной деятельности

Анализ успеваемости по физической подготовке

Метод экспертных оценок

Программа формирующего эксперимента для ЭГ включала три этапа:

1 этап (1–4 недели) – ориентировочный:

- Формирование микрогрупп по 5–7 человек

- Проведение командообразующих тренингов

- Совместная постановка групповых целей

- Введение системы коллективной ответственности

2 этап (5–8 недели) – развивающий:

- Организация групповых тренировок

- Проведение межгрупповых соревнований

- Взаимопомощь в освоении сложных упражнений

- Коллективный анализ результатов

3 этап (9–12 недели) – закрепляющий:

- Самостоятельное планирование групповых тренировок
- Наставничество опытных курсантов
- Участие в организации массовых физкультурных мероприятий
- Рефлексия групповых достижений

Результаты исследования

Динамика мотивации (по 10-балльной шкале):

- Внутренняя мотивация в ЭГ выросла с 4,2 до 8,1 балла
- Внешняя мотивация в ЭГ увеличилась с 5,6 до 7,8 балла
- В КГ изменения были незначительными (0,3–0,7 балла)

Показатели физической подготовленности:

- Результаты в беге на 100 м улучшились в ЭГ на 12,4%
- Количество подтягиваний увеличилось в ЭГ на 42,7%
- Результаты в плавании улучшились в ЭГ на 28,9%
- Показатели в командных эстафетах выросли в ЭГ на 65,3%

Социально-психологические показатели:

- Уровень групповой сплоченности в ЭГ повысился на 58,6%
- Индекс коллективизма возрос на 47,2%
- Удовлетворенность тренировочным процессом достигла 94,8%

Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности предложенной методики. Наиболее значимые изменения произошли в показателях внутренней мотивации, что объясняется созданием благоприятного социально-психологического климата в учебных группах.

Коллективные формы организации тренировочного процесса способствовали:

- формированию чувства принадлежности к группе;
- развитию взаимной ответственности;
- созданию ситуации успеха для каждого курсанта;
- переносу акцента с индивидуальных на коллективные достижения.

Особенно важно отметить рост показателей в командных видах упражнений, что подтверждает эффективность методики для развития навыков коллективного взаимодействия.

Практическая реализация методики

Внедрение методики формирования мотивации средствами коллективизма потребовало разработки конкретных механизмов интеграции в учебный процесс. Основой стал принцип «коллективного субъекта» тренировочной деятельности, когда группа курсантов выступает как единый организм с общими целями и ответственностью.

Организационный механизм включал:

1. *Создание системы группового целеполагания.*
 - еженедельные собрания учебных групп для постановки целей;
 - разработка «дорожных карт» физического совершенствования;
 - публичная защита групповых планов тренировок;
 - система промежуточного контроля достижений.

2. *Внедрение института наставничества*

- закрепление опытных курсантов за младшими курсами;
- разработка программ взаимного обучения;
- проведение совместных мастер-классов;
- создание системы шефства над отстающими.

Методическое обеспечение программы включало разработку:

1. *Комплекса групповых упражнений:*

- синхронное выполнение гимнастических элементов;
- групповые акробатические комбинации;
- командные полосы препятствий;
- эстафеты с элементами взаимопомощи.

2. *Системы коллективной оценки:*

- введение группового зачета на занятиях;
- балльно-рейтинговая система для учебных групп;
- еженедельный рейтинг коллективных достижений;
- публичное признание успехов групп.

Психолого-педагогическое сопровождение

Важным компонентом методики стало психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования коллективизма. Оно включало:

1. *Тренинги командообразования:*

- упражнения на развитие доверия;
- задания на синхронизацию действий;

- проблемно-ориентированные игры;
- рефлексивные практики.
- 2. *Систему коллективной рефлексии:*
 - еженедельные обсуждения групповых успехов;
 - анализ трудностей и путей их преодоления;
 - ведение дневников группового прогресса;
 - совместное планирование улучшений.

Критерии эффективности методики

Для оценки эффективности предложенной методики был разработан комплекс критериев.

1. Двигательные критерии:

- динамика групповых спортивных показателей;
- синхронность выполнения командных упражнений;
- скорость прохождения групповых дистанций;
- качество выполнения сложных элементов.

2. Социально-психологические критерии:

- уровень групповой сплоченности;
- индекс взаимопомощи в коллективе;
- степень развития коллективной ответственности;
- уровень социально-психологического климата.

3. Мотивационные критерии:

- стабильность посещения тренировок;
- активность во внеурочной физкультурной деятельности;
- инициативность в организации групповых занятий;
- уровень самостоятельности в физическом совершенствовании.

Анализ трудностей внедрения

В процессе реализации методики были выявлены и успешно преодолены следующие трудности:

1. Организационные трудности:

- несовпадение расписания у курсантов разных специальностей;
- недостаточная оснащенность спортивной базы для групповых занятий;
- высокая учебная нагрузка, ограничивающая время для дополнительных тренировок.

2. Психологические трудности:

- индивидуалистические установки части курсантов;
- конкурентность между различными учебными группами;
- разный уровень физической подготовленности внутри коллективов.

3. Методические трудности:

- дефицит готовых разработок групповых упражнений;
- отсутствие системы оценки коллективных достижений;
- неподготовленность части преподавателей к работе с группами.

Пути оптимизации методики

На основе анализа результатов и выявленных трудностей были предложены пути оптимизации методики.

1. Дифференцированный подход:

- формирование групп с учетом уровня подготовленности;
- индивидуализация нагрузок внутри коллектива;
- гибкая система групповых нормативов.

2. Совершенствование материальной базы:

- приобретение оборудования для групповых тренировок;
- создание зон для командных занятий;
- разработка мобильных тренажеров.

3. Подготовка преподавательского состава:

- проведение семинаров по групповой динамике;
- обучение методам фасилитации коллективной деятельности;
- освоение технологий командообразования.

Перспективы развития методики

Дальнейшее развитие методики видится в следующих направлениях.

1. Цифровизация процесса:

- создание платформы для мониторинга групповых достижений;
- разработка мобильного приложения для командной работы;
- внедрение системы онлайн-рейтингов учебных групп.

2. Междисциплинарная интеграция:

- связь физической подготовки с другими дисциплинами;
- проведение комплексных коллективных мероприятий;
- разработка межпредметных проектов.

3. Научное сопровождение:

- проведение лонгитюдных исследований;
- глубокий анализ групповой динамики;
- изучение отдаленных результатов применения методики.

Выводы

1. Разработанная методика формирования мотивации средствами коллективизма доказала свою эффективность.

2. Наибольший прогресс наблюдается в развитии внутренней мотивации и групповой сплоченности.

3. Коллективные формы организации тренировок способствуют улучшению показателей физической подготовленности.

4. Методика может быть рекомендована для внедрения в учебный процесс военных вузов.

Практические рекомендации

1. Создавать постоянные учебные группы для занятий физической подготовкой.
2. Внедрять систему групповой оценки результатов.
3. Организовывать межгрупповые соревнования на регулярной основе.
4. Использовать методы коллективного анализа и планирования тренировок.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что целенаправленное использование средств коллективизма позволяет эффективно формировать устойчивую мотивацию к физическому самосовершенствованию у курсантов. Разработанная методика способствует не только улучшению физических показателей, но и развитию важных профессионально-значимых качеств будущих офицеров. Реализация предложенных направлений развития методики позволит создать целостную систему формирования.

Список литературы

1. Алехин И.Н. Психология военной деятельности / И.Н. Алехин. – М.: Академия, 2020. – 324 с.
2. Богданов В.Л. Физическая подготовка как средство формирования психической устойчивости военнослужащих / В.Л. Богданов // Военная мысль. – 2021. – №4. – С. 45–52.
3. Леонова А.Б. Психодиагностика и коррекция функциональных состояний / А.Б. Леонова. – СПб.: Питер, 2019. – 278 с.
4. Маришук В.Л. Психология физического воспитания и спорта / В.Л. Маришук. – М.: Владос, 2022. – 415 с.
5. Gucciardi D.F. Mental toughness: progress and prospects // Current Opinion in Psychology. 2022. Vol. 43. Pp. 45–51.

Гуляева Лариса Васильевна

учитель

МОУ «СОШ №6 г. Коржмы»

г. Коржма, Архангельская область

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ: КОГДА УЧЕНИКИ УЧАТСЯ САМИ

Аннотация: в статье рассматривается применение проектной технологии в рамках предмета «Физическая культура» как ответ на вызовы современного образования. Анализируется переход от репродуктивной модели обучения («делай, как я») к деятельностной, где ученик самостоятельно добывает знания. Автор детально описывает механизм реализации проектов на примере проекта «Игры народов России» и проекта флешмоба «Зарядка для всех», раскрывая их воспитательный, образовательный и развивающий потенциал.

Ключевые слова: физическое воспитание, метод проектов, проектная технология, активное обучение, игры на уроках физической культуры, роль учителя физической культуры, формирование ЗОЖ.

«Расскажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Дай мне сделать самому – и я научусь». Эта древняя китайская мудрость как нельзя лучше отражает главный тренд современного образования: смещение фокуса с пассивного получения знаний на активное их добывание самими учениками. И если на гуманитарных или естественно-научных предметах это уже стало привычной практикой, то как быть с физической культурой? Можно ли применить этот подход здесь?

Ответ – не только можно, но и нужно! Именно метод проектов становится тем самым инструментом, который способен кардинально изменить отношение школьников к физической культуре, заставив их действовать осознанно, творчески и с полной отдачей.

Традиционный урок физкультуры часто строится по принципу «делай, как я». Учитель показывает упражнение, ученики повторяют. Это эффективно для отработки техники, но не всегда отвечает на вопросы «зачем?» и «почему?». Метод проектов ломает эту парадигму.

Ученики не получают готовые знания и инструкции, а добывают их сами. Они превращаются из простых исполнителей в исследователей, организаторов и даже тренеров. Это решает несколько важных задач:

Повышение мотивации: личная заинтересованность в теме проекта превращает упражнение из скучной обязаловки в увлекательный эксперимент.

Глубокое понимание предмета: чтобы создать проект о влиянии бега на сердечно-сосудистую систему, ученику придется разобраться в физиологии, биомеханике и принципах тренировок.

Развитие мягких навыков: работа в команде, планирование, поиск информации, публичное выступление – все это неотъемлемая часть проектной деятельности.

Индивидуальный подход: каждый ученик может найти себе роль по силам и интересам: спортсмен, теоретик, дизайнер, организатор.

Какими могут быть проекты на уроке физической культуры? Примеры и идеи.

Ключевое условие – проект должен быть практико-ориентированным и иметь осязаемый результат.

Первый проект «Игры народов Севера»

Этот проект идеально демонстрирует, как теория превращается в живую, увлекательную практику. Вот как он реализуется:

1. Исследовательский этап. В течение заданного времени обучающиеся активно ищут информацию. Они работают с библиотечными фондами, анализируют источники в интернете, изучают учебники по физической культуре. Они не просто копируют правила игр, а узнают их историю, культурный контекст, традиции того или иного народа.

2. Аналитический этап. Полученную информацию нужно не просто собрать, а переработать. Самостоятельно или с помощью учителя ребята анализируют, подойдет ли игра для их возрастной группы: не слишком ли она сложная или, наоборот, простая? Как можно адаптировать правила, чтобы было интересно и безопасно?

3. Подготовительный этап. Теория оживает! Ученики готовят необходимый инвентарь: кто-то шьет мешочки для метания, кто-то размечает площадку, другие изготавливают простейший спортивный реквизит из подручных материалов.

4. Практический этап – апогей проекта: ребята проводят выбранные игры среди своих одноклассников. Они выступают в роли инструкторов, судей и организаторов. Выходят в классы и презентуют свой проект. Это самый ответственный и вознаграждающий момент, когда они видят реальный результат своего труда – заинтересованность и азарт сверстников.



Рис. 1

Таким образом, ученики не просто «прошли тему». Они погрузились в этнографию, историю, географию своей страны через призму физической активности. Они развили организаторские способности, научились работать в команде и доносить информацию до других. И все это – на уроке физкультуры!

Второй проект: флешмоб «Зарядка для всех».

Этот вид проекта направлен не только на приобретение знаний, но и на развитие гражданской ответственности, лидерских качеств и умения работать с аудиторией. Старшеклассники становятся не просто учениками, а наставниками и пропагандистами здорового образа жизни для младших школьников.

Цель проекта: силами учащихся 8–11 классов организовать и провести ежедневную или еженедельную веселую зарядку для начальной школы на переменах.



Рис. 2

Этапы реализации.

1. Проектирование и разработка (мозговой центр). Создание инициативной группы: Ребята распределяют роли: хореографы, диджеи (ответственные за музыку), ведущие, организаторы. Разработка комплекса упражнений: Ученики изучают основы физиологии младших школьников, чтобы подобрать безопасные и эффективные упражнения. Они продумывают, как сделать зарядку веселой и игровой – например, добавить движения, имитирующие животных или персонажей мультфильмов. Подбор музыкального сопровождения: выбирается зажигательная, современная и подходящая по ритму музыка.

2. Подготовительный этап. Репетиции команды: старшеклассники отрабатывают комплекс до автоматизма, чтобы их движения были четкими и синхронными. Обучение ведущих: Те, кто будет проводить зарядку, учатся работать с микрофоном: говорить громко, четко, понятно и заряжать энергией. Проведение агитации: команда дизайнеров создает яркие афиши и размещает их в начальной школе. Можно снять короткий промо-ролик и показать его на экране в холле.

3. Практическая реализация. Проведение флешмоба: в назначенное время (большая перемена) команда выходит в холл начальной школы, включает музыку и начинает зарядку. Ведущий показывает движения, а остальные члены команды, рассредоточившись по залу, помогают малышам, подбадривают их и задают позитивный настрой. Постоянство: Ключевой успех – в регулярности. Если это становится традицией (например, «Энергетическая пятница»), проект оказывает максимальный эффект.

Для старшеклассников: это бесценный опыт социальной ответственности, организации массовых мероприятий, работы с детской аудиторией. Они видят реальный результат своих усилий – радостные лица малышей и общее повышение активности в школе. Для младших школьников: зарядка перестает быть скучным обязательным упражнением. Она становится ожидаемым праздником, веселой игрой и положительным примером, подаваемым «крутыми» старшими ребятами. Для школы: создается уникальная, дружеская атмосфера, укрепляются вертикальные связи между учениками разного возраста, решается проблема гиподинамии на переменах.

Такие проекты наглядно демонстрируют, что физкультура может выходить далеко за пределы спортзала и становиться настоящим явлением, объединяющим учеников. А роль учителя в таких проектах меняется. Он становится не «диктатор», а консультант, наставник и модератор. Его задачи:

- помочь сформулировать тему и цель проекта;
- направить в поиске достоверной информации;
- обеспечить безопасность и ресурсы;
- оценить процесс и итоговый результат.

В заключение хочется сказать, что метод проектов на уроках физической культуры – это не дань моде, а мощный педагогический инструмент. Он позволяет выйти за рамки стандартных нормативов и превратить физкультуру в предмет, который учит самому главному – осознанному и ответственному отношению к собственному здоровью. Когда ученик сам добывает знания, продумывает план и видит результат своей работы, как в проекте «Игры народов России», он по-настоящему «научится» – не просто отжиматься или бегать, а понимать, зачем он это делает, и как сделать свою жизнь более активной, здоровой и интересной. И в этом – главная победа.

Не менее важно, что в процессе такой работы школьники приобретают компетенции, выходящие далеко за рамки предмета. Они учатся работать в команде, распределять роли, аргументировать свою точку зрения и находить компромиссы. Создавая собственный спортивный праздник или исследуя историю национальных игр, ученики сталкиваются с реальными задачами тайм-менеджмента, планирования и публичных выступлений. Таким образом, проект на уроке физической культуры превращается в полноценный урок жизни, где физическое развитие идет рука об руку с развитием критического мышления и социальных навыков.

Список литературы

1. Сергеева Н.А. Проектный метод в обучении физической культуре / Н.А. Сергеева. – М.: Просвещение, 2015.
2. Шаталов В.Ф. Метод проектов: от теории к практике / В.Ф. Шаталов. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
3. Зимняя И.А. Методы активного обучения в физическом воспитании / И.А. Зимняя. – М.: ФИЗМИ, 2012.
4. Варламов В.П. Инновационные методики в преподавании физической культуры / В.П. Варламов. – М.: СпортАкадемПресс, 2019
5. Петренко А.И. Проектная деятельность на уроках физической культуры / А.И. Петренко. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2016.

Еремян Юрий Валерьевич

бакалавр, студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация: в статье рассмотрены возможности внедрения технологий виртуальной реальности (VR) в процесс физического воспитания студентов вузов. Анализируется влияние VR-среды на мотивацию, качество освоения двигательных навыков и формирование здорового образа жизни. Приводятся выводы о потенциале VR как инструмента повышения вовлеченности студентов и модернизации образовательного процесса.

Ключевые слова: виртуальная реальность, физическая культура, цифровая среда, мотивация, студенты, инновации.

Цифровизация образования затронула практически все направления подготовки студентов, включая дисциплину «Физическая культура». Новые форматы обучения требуют поиска современных решений, способных повысить интерес к занятиям, улучшить контроль результатов и обеспечить индивидуализацию учебного процесса. Ряд исследователей отмечает, что вовлечение студентов повышается при реализации новых форм занятий, включая игровые методы и интерактивные технологии, что особенно актуально в отношении физического воспитания (Заставенко М.С. и др., 2022). Одним из наиболее перспективных инструментов цифровизации физического воспитания выступает *виртуальная реальность*, позволяющая моделировать тренировочные ситуации, корректировать технику движений и усиливать мотивацию обучающихся.

Согласно исследованиям Ю.Д. Трофимовой и соавторов (2023), технологии VR демонстрируют высокую эффективность в тренировочном процессе спортсменов за счет улучшения реакции, углубленной имитации игровых ситуаций и повышения уровня концентрации.

Применение этих выводов к физическому воспитанию студентов позволяет выделить несколько ключевых преимуществ VR-среды:

1. Безопасная и контролируемая тренировочная среда

VR позволяет студентам выполнять сложные двигательные действия без риска травм (рисунок 1). Виртуальная среда может адаптироваться под уровень подготовки пользователя, что особенно важно при работе с разнородными группами.



Рис. 1. Игра в баскетбол

2. Точное диагностирование ошибок и обратная связь.

Исследования показывают, что современные цифровые технологии способны фиксировать ошибки, которые сложно обнаружить визуально в реальном времени (Кузнецова, Удовицкая, 2020).

В VR-системах эти ошибки визуализируются автоматически, а комплекс программ предлагает упражнения для их коррекции.

3. Рост мотивации студентов благодаря игровой форме занятий.

Современные студенты активно реагируют на игровые механики и цифровые решения. Занятия в VR повышают эмоциональную вовлеченность, что согласуется с выводами о необходимости поиска новых способов мотивации обучающихся.

Дистанционная форма преподавания дисциплины «Физическая культура» требует особой организации контроля и взаимодействия. Исследования показывают, что эффективность физкультурного обучения в дистанционном формате напрямую зависит от качества цифровых инструментов.

VR позволяет решить ряд проблем дистанционного формата:

- студент получает возможность находиться в «виртуальном спортзале»;
- преподаватель – дистанционно контролировать технику выполнения упражнений;
- занятия приобретают визуальную и динамическую насыщенность.

Одним из ключевых направлений работы со студентами остается формирование культуры здорового образа жизни. Кузнецова и Овсиенко (2020) подчеркивают, что развитие устойчивых привычек ЗОЖ требует применения современных средств педагогического воздействия.

VR создает условия для долговременной мотивации за счет:

- отслеживания показателей организма в режиме реального времени (при использовании VR-датчиков);
- интеграции игровых механик, формирующих устойчивую привычку к активности;
- использования соревновательных сценариев, повышающих интерес студентов.

Таким образом, VR становится не просто инструментом моделирования движений, но и средством формирования ценностного отношения к физической культуре.

Использование VR в физическом воспитании студентов позволяет вузам:

- обновить методические подходы в соответствии с цифровыми стандартами;
- повысить качество контроля за выполнением нормативов без необходимости проведения очных замеров;
- создать индивидуальные траектории подготовки, учитывая физические возможности и состояние здоровья обучающихся;
- сформировать современную образовательную среду, привлекательную для абитуриентов и студентов.

Технологии виртуальной реальности представляют собой перспективное направление развития физического воспитания в вузах. Их применение способствует повышению мотивации, улучшению качества диагностики двигательных действий и формированию устойчивых привычек здорового образа жизни.

Внедрение VR в образовательный процесс отвечает современным требованиям цифровизации и открывает новые возможности для создания индивидуализированных и интерактивных форм занятий, что особенно актуально для студентов факультетов, ориентированных на инновации и цифровую экономику.

Список литературы

1. Ахматгалин А.А. Динамика значений показателей функционального состояния и физической подготовленности курсантов (слушателей) образовательного учреждения МВД России / А.А. Ахматгалин // Совершенствование боевой и физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений силовых ведомств: материалы международной научно-практической конференции (Иркутск, 6–7 июня 2013 года) / Восточно-Сибирский институт МВД РФ. – Т. 1. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2013. – С. 25–34. – EDN WJQWTV.
2. Динамика физической подготовленности студентов первого курса технического вуза / А.А. Ахматгалин, А.В. Вайнер-Кротов, О.В. Яловенко, Г.В. Вишнякова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №4. – С. 28. – EDN YMGYGT.
3. Рациональное планирование учебно-тренировочного процесса на основе параметров функциональной диагностики спортсменов в циклических видах спорта / С.М. Струганов, А.А. Ахматгалин, М.П. Агафонов, А.В. Балашов // Педагогика и просвещение. – 2018. – №4. – С. 85–94. – DOI 10.7256/2454-0676.2018.4.28052. – EDN VVGYZP.

Захаров Александр Евгеньевич

аспирант

Кулабухов Дмитрий Александрович

студент

Филиппченко Светлана Игоревна

д-р психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
г. Тверь, Тверская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИАДЕ «ТРЕНЕР – СПОРТСМЕН»

Аннотация: в статье рассматриваются психологические особенности взаимодействия тренера и спортсмена с точки зрения формирования и развития спортивной мотивации и лидерского потенциала. Специфической психологической особенностью профессиональной деятельности тренера выступает достижение высокого спортивного мастерства его учениками-спортсменами в результате интенсивных тренировок.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, мотивация спортивной деятельности, лидерский потенциал, диада «тренер – спортсмен».

Психологические особенности взаимодействия в диаде «тренер-спортсмен» – это сложная, многогранная система, где важна каждая деталь. Эффективная коммуникация, взаимное доверие и уважение, общность целей, грамотная мотивация и поддержка – вот те столпы, на которых строится прочный и продуктивный союз. Понимание и учет этих психологических аспектов позволяет не только достигать высоких спортивных результатов, но и формировать гармоничную личность спортсмена, готовую к вызовам не только на спортивной арене, но и в жизни. Тренер – это не просто наставник по технике, но и психолог, лидер и проводник на пути к успеху. В основе эффективной диады «тренер – спортсмен» лежат следующие фундаментальные психологические составляющие: доверие, уважение и общность целей [1].

Психологические особенности диады также зависят от личностных черт тренера и спортсмена [3]. К личностным чертам тренера можно отнести авторитарный, демократический, попустительский стиль управления, уровень эмпатии, способность к саморефлексии. К личностным чертам спортсмена относятся уровень тревожности, экстраверсия/интроверсия, самооценка, способность к самоконтролю. Например, авторитарный тренер может быть эффективен в спорте, где важна дисциплина и быстрое принятие решений, но может подавлять инициативу и креативность спортсмена. Демократичный тренер, наоборот, способствует развитию самостоятельности и вовлеченности, но может требовать больше времени на достижение согласия.

Доверие выступает важнейшей психологической детерминантой взаимодействия в диаде «тренер – спортсмен», поскольку спортсмен должен доверять профессионализму, знаниям и намерениям тренера [6]. Это доверие позволяет ему следовать указаниям, быть открытым в отношении своих проблем и слабостей, а также чувствовать себя в безопасности. Тренер, в свою очередь, должен доверять потенциалу спортсмена, его стремлению к развитию и выполнению задач. От уважения также зависит эффективность взаимодействия в спортивной деятельности, поскольку взаимное уважение – это признание ценности каждого участника диады. Тренер уважает спортсмена как личность, его индивидуальные особенности, трудности и достижения. Спортсмен уважает тренера за его опыт, знания, авторитет и вклад в его развитие. Общность целей выступает гарантом эффективного взаимодействия между тренером и спортсменом, так как успех в спорте возможен только при условии, что тренер и спортсмен разделяют общие цели. Это может быть достижение конкретных результатов (победы, рекорды), развитие определенных навыков, улучшение физической формы или подготовка к важному соревнованию. Четкое понимание и принятие этих целей формирует единый фронт [2].

Можно выделить следующие ключевые компоненты эффективного межличностного взаимодействия в диаде «тренер – спортсмен»: коммуникация, мотивация и психологическая поддержка и развитие.

Коммуникация, включающая в себя эффективность и открытость (коммуникация должна быть ясной, конкретной, своевременной и направленной на результат, причем важно, чтобы спортсмен чувствовал себя комфортно, выражая свои мысли, сомнения, страхи и предложения); активное слушание (тренер должен уметь не только говорить, но и слушать, пытаясь понять, что спортсмен чувствует и думает; спортсмен, в свою очередь, должен внимательно слушать и воспринимать инструкции и обратную связь тренера); обратная связь (конструктивная обратная связь – как позитивная, так и негативная – является неотъемлемой частью процесса, важно, чтобы критика была направлена на улучшение, а не на унижение, и чтобы похвала была заслуженной и мотивирующей); невербальная коммуникация (жесты, мимика, тон голоса – все это играет огромную роль, причем тренер, проявляющий уверенность и поддержку через невербальные сигналы, может значительно повысить моральный дух спортсмена) [4].

Мотивация, которая может быть внешней и внутренней – тренер может использовать различные методы для поддержания мотивации спортсмена: постановка целей, поощрение, создание соревновательной атмосферы (внешняя мотивация), а также фокусироваться на развитии внутренней мотивации – страсти к спорту, стремления к самосовершенствованию, удовольствия от процесса. Дифференцированный подход к спортсменам со стороны тренера: тренер должен понимать, что спортсмены мотивируются по-разному (один может реагировать на жесткие требования, другой – на похвалу и поддержку. Индивидуальный подход к мотивации – залог успеха). Очень важно уметь поддерживать оптимальный уровень психологического возбуждения важен для достижения максимальной производительности – тренер должен уметь регулировать его, предотвращая как чрезмерное волнение (тревогу), так и апатию [2].

Психологическая поддержка и развитие как психологические детерминанты эффективного взаимодействия в диаде «тренер – спортсмен» включают в себя эмоциональную поддержку (когда тренер часто выступает в роли наставника и психолога, он должен уметь поддержать спортсмена в трудные моменты, помочь справиться с неудачами, давлением соревнований, травмами); развитие самооэффективности (помощь спортсмену в формировании веры в собственные силы и способности достигать поставленных целей); развитие копинг-стратегий (обучение спортсмена эффективным способам преодоления стресса, неудач, страха); формирование лидерских качеств (у некоторых спортсменов тренер может способствовать развитию лидерских качеств, которые пригодятся не только в спорте, но и в жизни) [5].

В спортивной деятельности конфликты неизбежны [1]. В любых близких отношениях возможны разногласия. В диаде «тренер – спортсмен» конфликты могут возникать из-за разных взглядов на тренировочный процесс, результатов, поведения спортсмена. Поэтому крайне важно их конструктивное разрешение: необходимо, чтобы конфликты разрешались конструктивно, через открытый диалог, поиск компромиссов и фокусировку на общих целях. Игнорирование конфликтов может привести к их эскалации и разрушению отношений.

Четкое определение ролей в межличностном взаимодействии тренера и спортсмена необходимо, чтобы и тренер, и спортсмен понимали свои роли и обязанности. Тренер-наставник, стратег, мотиватор. Спортсмен – исполнитель, ученик, стремящийся к развитию. Несоответствие ожиданий может стать источником фрустрации. Важно, чтобы ожидания были реалистичными и открыто обсуждались [4].

Таким образом, установление правильных взаимоотношений в системе «тренера – спортсмена» – дело исключительно сложное и тонкое, граничащее с искусством, где многое зависит от личностных качеств, самого тренера, так и его учеников. Диада «тренер – спортсмен» – это уникальная и крайне значимая форма межличностного взаимодействия, лежащая в основе достижения высоких спортивных результатов. Успех в спорте зачастую определяется не только физическими данными спортсмена, но и качеством взаимоотношений, коммуникации и взаимопонимания между тренером и его подопечным. Психологические особенности этой диады оказывают фундаментальное влияние на мотивацию, развитие, психологическую устойчивость и, в конечном итоге, на спортивные достижения.

Список литературы

1. Волков Н.Н. Моделирование личности и деятельности тренера и совершенствование высшего физкультурного образования. ANALYTIC – SERIAL / Н.Н. Волков, В.С. Топчян // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №10. – С. 7–9.
2. Магомаева В.Г. Мотивация достижения: определение и факторы, оказывающие влияние на мотивацию достижения / В.Г. Магомаева, А.И. Рыбакова // Молодежь и общество: сборник научных статей. – М., 2015. – С. 98–103. – EDN TYBEYN
3. Непопалов В.Н. Психологическая модель деятельности тренера (постановка проблемы) / В.Н. Непопалов // Материалы VI межд. науч.-практ. конф. психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». – М., 2010. – С. 187–191.
4. Общая спортивная психология / под ред. Г.Д. Бабушкина, В.М. Мельникова. – Омск: СибГАФК, 2000. – 192 с.
5. Сальников В.А. Спортивная деятельность и способности / В.А. Сальников // Теория и практика физической культуры. – 2001. – №10. – С. 24–26.
6. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / под ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.

Игнатъев Сергей Викторовичтренер-преподаватель
БУ ДО «СШОР №5 им. В.Н. Кочкова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика**ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ БОРЦОВ 15–16 ЛЕТ**

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития спортивной мотивации у борцов, значение ее формирования как для соревновательной, так и тренировочной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, борцы, психологическая подготовка, тренировочный процесс, спортивная деятельность.

Современный спортсмен может достичь высоких результатов в спорте только при условии соблюдения режима и выполнения каждодневных тренировочных занятий. Справиться с соревновательными нагрузками возможно при определенном уровне сформированности физической, технической, тактической и психологической подготовленности. Психологическая подготовка в соревновательном периоде является одной из основных видов деятельности занимающихся. Развивать и совершенствовать психологическую подготовку необходимо и в ходе тренировочного процесса.

Вопросы определения сущности и содержания психологической готовности подростков к спорту, механизмов ее возникновения, функционирования и развития в спортивной деятельности достаточно изучены отечественными исследователями, определены общие подходы к ее формированию на различных этапах спортивного совершенствования (Р.А. Пилюян, Ю.Л. Ханин, Е.П. Ильин, А.П. Шумилин, Г.Д. Бабушкин и Е.Г. Бабушкин). Но в то же время, остаются малоисследованными психологические особенности спортсменов подросткового возраста, взаимосвязи между спортивной мотивацией и мотивами занятий спортом, волевыми качествами, педагогические условия повышения спортивной мотивации.

Цель исследования: выявить уровень спортивной мотивации борцов 15–16 лет, для оптимизации процесса её формирования.

Мотивация спортивной деятельности определяется как «... особое состояние личности спортсмена, ... служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата». Мотивация влияет на характер всех процессов спортивной деятельности. Для спортсменов с высоким уровнем спортивной мотивации характерно: «...строгое соблюдение установленного порядка, стремление быстро и точно выполнить данные поручения, высокая требовательность к себе и другим, общественная активность» [2, 3, 8, 32, 33].

В развитии мотивов спортивной деятельности, которое связано с возрастом и этапами спортивной подготовки выделяются следующие тенденции: 1) стабилизация мотивационной структуры; 2) дифференциация содержания мотивационной структуры; 3) усиление взаимосвязи тренировочной и соревновательной мотивации; 4) усиление значимости результативных мотивов по сравнению с процессуальными побуждениями с последовательным переходом доминирующей роли от потребности в самоутверждении, к потребности в повышении своих возможностей, к потребности в достижении максимального результата в спорте; 5) специализация мотивационной структуры, уменьшение ее индивидуального своеобразия; 6) переход от стремления к достижению целей спортивной деятельности, которые ставятся под преимущественным влиянием внешних импульсов, и, прежде всего, социальным окружением, к побуждению занятиям спортом на основе личного отношения к спорту и самооценки личных качеств.

Формирование значимых для спорта свойств личности, в том числе и мотивов, происходит путем изменения системы отношений спортсмена к различным сторонам спортивной жизни. Формирование спортивной мотивации осуществляется благодаря: 1) изменению внешних условий спортивной деятельности; 2) усвоению спортсменом предъявляемых ему в «готовом виде» идеалов, установок, необходимых волевых усилий, целей, ценностей, задач, отношений, мотивов.

В начале опытно-экспериментального исследования было проведено оценивание спортивной мотивации у борцов 15–16 лет, занимающихся в спортивной школе по виду спорта вольная борьба. С помощью «Методики оценки спортивной мотивации». Для этого нужно выбрать один из пяти ответов в каждом вопросе и проставить его номер в бланке для ответов в строке по каждому спортсмену, чем ниже балл, тем выше спортивная мотивация (приложение 1).

Затем были оценены у борцов волевые качества: самообладание и выдержка, целеустремленность, смелость и решительность, упорство и настойчивость, самостоятельность и инициативность – по пятибалльной шкале (приложение 2).

Рекомендуется исследователями следующая шкала оценки:

признак проявляется всегда 5 баллов
 более чем в половине случаев 4 балла
 в половине случаев 3 балла
 менее чем в половине случаев 2 балла
 признак не проявляется никогда 1 балл

Борцам также была предложена методика «Соревновательная и тренировочная мотивация» (приложение 3). Ответы «Да» на четные утверждения указывают на направленность спортивной мотивации на соревнования и оцениваются в 1 балл, и, соответственно наоборот. Подсчитывается количество баллов по каждой позиции.

Затем тренера проводили занятия с учетом рекомендаций для повышения спортивной мотивации у юных борцов.

Рекомендации учитывались в течении учебно-тренировочной и соревновательной деятельности с сентября 2024 года по февраль 2025 года.

После проведения занятий с применением предложенных рекомендаций, вновь были проведены опросы по тем же методикам.

Результаты исследования спортивной мотивации до и после эксперимента представлены в таблице 1

Таблица 1

Показатели спортивной мотивации борцов вольного стиля 15–16 лет (в баллах)
до и после эксперимента

	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность
Спортивная мотивация	30,2±1,54	25,5±1,70	p≤0,1

Из представленной таблицы видно, что значение спортивной мотивации составляло в экспериментальной группе 30, 2 балла до эксперимента, а по окончании – 25,5 балла. Следовательно у борцов за исследуемый период уровень спортивной мотивации стал выше.

Результаты исследования волевых качеств юных спортсменов до и после эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели волевых качеств борцов вольного стиля 15–16 лет
(в баллах) до и после эксперимента

	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность
Целеустремленность	6,8±0,55	8,5±0,72	p≤0,1
Настойчивость и упорство	7,5±0,65	9,4±0,80	p≤0,1
Самостоятельность и инициативность	8,5±0,42	10,1±0,57	p≤0,05
Решительность и смелость	8,5±0,38	9,9±0,55	p≤0,1
Выдержка и самообладание	8,7±0,64	10,5±0,76	p≤0,1

У испытуемых в целом можно отметить рост уровня развития волевых качеств. При этом наиболее интенсивные изменения произошли в показателях таких качеств как выдержка и самообладание, настойчивость и упорство.

С помощью методики «Соревновательная и тренировочная мотивация» изучалась спортивная мотивация борцов. (приложение 3) Результаты исследования спортивной и тренировочной мотивации до и после эксперимента представлены в таблице 3

Таблица 3

Показатели спортивной и тренировочной мотивации борцов вольного стиля
15–16 лет (в баллах) до и после эксперимента

	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность
Соревновательная мотивация	9,9±0,64	11,5±0,43	p≤0,05
Тренировочная мотивация	10,1±0,34	8,5±0,43	p≤0,05

Из таблицы видно, что до эксперимента у борцов преобладала тренировочная мотивация, а после эксперимента акцент сместился на спортивную мотивацию. Взаимосвязь между тренировочной и соревновательной мотивацией ослабла. Если разрыв между тренировочной и соревновательной мотивацией до эксперимента составляла 0,2 балла, то после эксперимента – 3 балла.

Исследование мотивации борцов 15–16 лет, занимающихся в секции вольной борьбы, позволило нам определить понятие мотивации спортивной деятельности как особое состояние личности

спортсмена, служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата. Для спортсменов с высоким уровнем спортивной мотивации характерно строгое соблюдение установленного порядка, стремление быстро и точно выполнить данные поручения, высокая требовательность к себе и другим, общественная активность.

Диагностика спортивной мотивации борцов 15–16 лет методом экспертных оценок по «Методике оценки спортивной мотивации». Как показали результаты проведенного опроса у борцов за исследуемый период уровень спортивной мотивации стал выше. Проведенное исследование по методике оценки волевых качеств у юных борцов: самообладания и выдержки, целеустремленности, смелости и решительности, упорства и настойчивости, самостоятельности и инициативности, выявило, что у испытуемых наблюдается рост уровня развития волевых качеств. Наиболее интенсивные изменения у борцов произошли в таких показателях как выдержка и самообладание, настойчивость и упорство.

Предложенная борцам методика «Соревновательная и тренировочная мотивация», позволила получить данные, которые показали, что спортивная мотивация преобладает у спортсменов в конце исследования, а в начале исследования преобладала тренировочная мотивация.

При оценивании тренировочной и соревновательной мотивации, у борцов произошли положительные изменения в сторону соревновательной мотивации. Это, возможно, связано с тем, что испытуемые стали получать положительные эмоции, испытывать чувства собственного удовлетворения от проведенного поединка и в целом от соревновательной деятельности.

Следовательно целенаправленное воздействие на формирование спортивной мотивации повышает уровень её сформированности у борцов вольного стиля 15–16 лет.

Список литературы

1. Бабушкин Г.Д. Формирование спортивной мотивации / Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин. – Омск: СибГАФК, 2000. – 179 с.
2. Бабушкин Е.Г. Формирование спортивной мотивации у боксеров на этапе начальной подготовки: 13.00.04: дис. ... канд. пед. наук: / Е.Г. Бабушкин. – Омск, 2000. – 136 с. EDN NLPYBP
3. Горбунов Г.Д. Педагогика физического воспитания и спорта: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Г.Д. Горбунов. – СПб., 1994. – 472 с. EDN NLHNWD
4. Шаболтас А.В. Мотивы занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте: 19.00.01: автореф. дис. ... канд. психол. наук: / А.В. Шаболтас. – СПб., 1998. – 21 с. EDN CWPBSA
5. Шумилин А.П. Формирование мотивации результативности соревновательной деятельности юных дзюдоистов: дис. ... канд. пед. наук / А.П. Шумилин. – Красноярск, 2003. – 144 с. EDN NMESOD

Костенко Валерия Романовна
студентка

Научный руководитель
Щербакова Ирина Викторовна
соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПАТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ У ДЕТЕЙ СО СПИНАЛЬНОЙ МЫШЕЧНОЙ АТРОФИЕЙ

Аннотация: несмотря на все достижения современной науки, и в частности медицины, еще остается ряд тяжелых болезней, бьющих по самой слабой и незащищенной категории населения планеты – детям. Одним из таких заболеваний является спинальная мышечная атрофия (СМА).

Ключевые слова: спинальная мышечная атрофия, атрофия мышц, денервация, диагноз, лечение.

Спинальная мышечная атрофия (СМА) представляет собой прогрессирующее наследственное заболевание мотонейронов, характеризующееся дегенерацией двигательных нейронов спинного мозга. Этот процесс приводит к симметричной слабости и последующей атрофии скелетной мускулатуры. Несмотря на статус орфанной патологии, СМА занимает второе место по частоте среди аутосомно-рецессивных заболеваний у населения европейского происхождения, уступая лишь муковисцидозу.

Клиническая классификация СМА основана на возрасте дебюта и степени двигательных нарушений:

– СМА I типа (болезнь Верднига-Гоффмана) – наиболее тяжелая инфантильная форма с манифестацией в первые 6 месяцев жизни. Прогноз крайне неблагоприятный; большинство пациентов не доживает до двух лет из-за дыхательной недостаточности;

– СМА II типа (болезнь Дубовица) – промежуточная форма, проявляющаяся в возрасте 6–18 месяцев. Дети приобретают способность сидеть без опоры, но самостоятельная ходьба остается недоступной. Прогноз варьируется в зависимости от скорости вовлечения дыхательной мускулатуры;

– СМА III типа (болезнь Кугельберга-Веландер) – ювенильная форма с дебютом после 18 месяцев. Пациенты сохраняют способность к самостоятельному передвижению, однако с течением времени развивается медленно прогрессирующая мышечная слабость;

– СМА IV типа – взрослая форма с началом во втором–третьем десятилетии жизни. Симптоматика сходна с ювенильным типом, но прогрессирование минимально, и заболевание, как правило, не влияет на ожидаемую продолжительность жизни.

Хотя СМА преимущественно манифестирует в раннем детстве, возможны поздние формы с началом у подростков и взрослых. Некоторый симптоматический полиморфизм и сходство с другими нервно-мышечными патологиями нередко осложняют диагностику, приводя к ее значительной задержке. Ключевое прогностическое значение имеет скорость потери двигательных нейронов. Так, при СМА I типа к 6 месяцам жизни может утрачиваться до 95% двигательных единиц, что обуславливает необратимый характер поражения. Следовательно, ранняя верификация диагноза является критически важной для своевременного начала терапии до развития массивной нейродегенерации, что напрямую определяет дальнейший функциональный исход и качество жизни пациента.

Ввиду ограниченной эффективности существовавших ранее подходов, современная стратегия лечения сместилась в сторону применения болезнь-модифицирующей терапии, направленной на патогенез СМА. Такое лечение способно замедлить прогрессирование заболевания, улучшить моторные функции и увеличить продолжительность жизни.

Первым зарегистрированным патогенетическим препаратом стал нусинерсен (компания Biogen, США). В клинических исследованиях его применение ассоциировалось со статистически значимым улучшением двигательных навыков: пациенты демонстрировали способность удерживать голову, переворачиваться и сидеть без поддержки. Также было отмечено повышение общей выживаемости и снижение потребности в респираторной поддержке. Препарат, одобренный в России в 2019 году, вводится интратекально – непосредственно в субарахноидальное пространство для доставки действующего вещества в ликвор.

Вторым ключевым препаратом является ридиплам (разработан PTC Therapeutics, производится Roche). Его принципиальное отличие – пероральный путь приема. В ходе исследований ридиплам продемонстрировал благоприятный профиль безопасности с минимумом нежелательных явлений и отсутствием зарегистрированных летальных исходов в исследуемой когорте. Важным практическим преимуществом пероральной формы, особенно актуальным в период пандемии COVID-19, стала возможность проведения терапии в амбулаторных условиях, что минимизировало риски для пациентов и позволило осуществлять врачебный контроль с использованием телемедицинских технологий.

Таким образом, современная терапия СМА, основанная на применении патогенетических препаратов, требует максимально раннего назначения после генетического подтверждения диагноза для достижения оптимального клинического результата.

Список литературы

1. Комарова Е.А. Патогенетическая терапия у детей со спинальной мышечной атрофией / Е.А. Комарова, А.С. Котов // РМЖ. – 2025. – Т. 8. №4. – С. 26–30. – DOI 10.32364/2225-2282-2025-4-5. – EDN DIEZHM
2. Забненкова В.В. Проксимальная спинальная мышечная атрофия типов I–IV: особенности молекулярно-генетической диагностики / В.В. Забненкова, Е.Л. Дадали, А.В. Поляков // Нервно-мышечные болезни. – 2013. – №3. – С. 27–31. – EDN RSNBSH

Кудряшова Янина Дмитриевна
студентка

Научный руководитель

Герасимов Павел Евгеньевич

канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

САМОКОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается важность самоконтроля в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями. По мнению автора, внедрение системы самоконтроля в практику самостоятельных занятий физическими упражнениями является необходимым условием достижения положительных результатов и сохранения здоровья.

Ключевые слова: самоконтроль, спорт, физические упражнения, эффективность физической активности, методы, система.

Введение. В эпоху стремительного технологического прогресса и преобладающего сидячего образа жизни, актуальность самостоятельных занятий физическими упражнениями приобретает особую значимость. В условиях, когда возможности посещения специализированных фитнес-центров ограничены, либо отсутствует персональный тренер, самоконтроль становится ключевым элементом, обеспечивающим эффективность и безопасность тренировочного процесса. Самоконтроль в процессе самостоятельных занятий – это не просто следование заранее установленному плану, а сложный и многогранный комплекс мероприятий, направленных на отслеживание физиологических показателей, оценку самочувствия, анализ реакции организма на нагрузку и своевременную коррекцию программы тренировок [1].

Цель исследования. Рассмотрение влияния самоконтроля в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями, выявление важности поддержания физической активности.

Задачи: 1) анализ литературы по исследуемой теме; 2) рассмотрение проблемы самоконтроля в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Материалы и методы исследования. Был осуществлен ретроспективный анализ научной литературы, проведен опрос среди студентов 2–4 курсов Саратовского ГМУ.

Результаты исследования. В современном мире, где ритм жизни становится все более интенсивным, а сидячий образ жизни – нормой, физическая активность приобретает особую значимость. Регулярные занятия физическими упражнениями являются неотъемлемой частью здорового образа жизни, способствуют поддержанию оптимального физического и психического состояния организма, повышают сопротивляемость заболеваниям и продлевают активное долголетие. Однако, эффективность физической активности напрямую зависит от осознанного и систематического подхода к тренировкам, а ключевым элементом этого подхода является самоконтроль. Самоконтроль в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями представляет собой комплекс мер и методов, направленных на отслеживание и оценку собственного физического состояния, реакции организма на нагрузки и достигнутых результатов. Он позволяет своевременно выявлять отклонения от нормы, корректировать программу тренировок и предотвращать переутомление и травмы. Отсутствие самоконтроля может привести к неэффективности тренировок и даже к негативным последствиям для здоровья. В условиях самостоятельных занятий, когда отсутствует непосредственный контроль со стороны тренера или врача, самоконтроль приобретает первостепенное значение. Именно он позволяет занимающемуся осознанно управлять тренировочным процессом, адаптировать нагрузки к индивидуальным особенностям организма и достигать поставленных целей. Проведенные исследования в области физической культуры и спорта подтверждают высокую эффективность самоконтроля в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями. Установлено, что лица, регулярно осуществляющие самоконтроль, демонстрируют более высокие результаты в достижении поставленных целей, будь то снижение веса, увеличение силы или улучшение выносливости [2].

В ходе одного из исследований было выявлено, что лица, ведущие дневник самоконтроля, в котором фиксировались показатели пульса, артериального давления, самочувствия и интенсивности нагрузки, в среднем на 20% быстрее достигали поставленных целей по сравнению с теми, кто не осуществлял самоконтроль. Более того, в группе, осуществляющей самоконтроль, значительно реже отмечались случаи переутомления и травм.

Другие исследования показали, что самоконтроль способствует формированию более осознанного отношения к тренировкам, повышает мотивацию и дисциплинированность занимающихся. Лица,

осуществляющие самоконтроль, более внимательно относятся к своим ощущениям, лучше понимают потребности своего организма и более эффективно планируют тренировочный процесс.

Важным аспектом является и то, что самоконтроль позволяет выявлять скрытые проблемы со здоровьем на ранних стадиях. Регулярное измерение пульса, артериального давления и других показателей позволяет своевременно заметить отклонения от нормы и обратиться к врачу для консультации и обследования.

Введение в проблему самоконтроля в физической активности студентов-медиков высвечивает ключевой аспект поддержания здоровья будущих врачей, лиц, чья профессиональная деятельность неразрывно связана с благополучием других. Самостоятельные занятия физическими упражнениями, при отсутствии должного контроля со стороны квалифицированных специалистов, требуют от студентов ответственного подхода и осознанного регулирования собственной физической нагрузки. В рамках данного исследования был проведен опрос среди студентов медицинского университета с целью выявления уровня их осведомленности о самоконтроле, частоты его применения и влияния на результаты их самостоятельных тренировок [3; 4].

В опросе участвовало 160 студентов 2–4 курса Саратовского ГМУ. Анализ полученных данных представляет собой картину неоднородного применения принципов самоконтроля в студенческой среде. Опрос показал, что лишь 35% студентов систематически отслеживают ключевые физиологические показатели, такие как пульс в покое и после нагрузки, артериальное давление и изменения в дыхании после интенсивных упражнений. Эти студенты, как правило, внимательнее относятся к сигналам своего тела, корректируют интенсивность занятий в зависимости от самочувствия и отмечают лучшую переносимость нагрузок. С другой стороны, 45% респондентов полагаются исключительно на субъективные ощущения и собственные представления об оптимальной нагрузке, что повышает риск перетренировок и травм. Оставшиеся 20% признались, что не проводят какого-либо самоконтроля вовсе, мотивируя это недостатком времени, знаний или попросту недооценкой важности данного процесса.

Оценка осведомленности студентов о методах самоконтроля выявила значительные пробелы в знаниях и понимании принципов физиологии. 60% опрошенных не знают о правильных диапазонах пульса для различных типов тренировок и не умеют определять свою анаэробную зону. Только 25% студентов включают в свои тренировки полноценную разминку и заминку, зная об их роли в подготовке мышц к нагрузке и восстановлении после нее. Более того, лишь 10% респондентов используют для контроля специализированные приложения или гаджеты, фиксирующие параметры тренировок и дающие рекомендации по их корректировке.

Влияние самоконтроля на результаты самостоятельных занятий было оценено путем сопоставления субъективных оценок эффективности тренировок и частоты возникновения травм и переутомлений в разных группах студентов. В группе, практикующей регулярный самоконтроль, 80% опрошенных отмечают стабильные результаты в достижении поставленных целей (улучшение физической формы, снижение веса, увеличение выносливости) и низкий уровень травматизма. В группе студентов, полагающихся исключительно на субъективные ощущения, лишь 40% довольны своими результатами, а 30% регулярно сталкиваются с переутомлением и болями в мышцах. В группе, не осуществляющей самоконтроль, положительные результаты отмечают лишь 15%, при этом более половины студентов испытывают дискомфорт и негативные эффекты от тренировок.

Для повышения эффективности и безопасности самостоятельных занятий физическими упражнениями необходимо внедрение комплексной образовательной программы, направленной на повышение осведомленности студентов медицинского университета о методах и принципах самоконтроля. В рамках данной программы следует акцентировать внимание на обучении правильной технике выполнения упражнений, распознаванию признаков переутомления, методам контроля физиологических показателей и принципам постепенного увеличения нагрузки. Важным элементом является предоставление студентам индивидуальных консультаций и рекомендаций по разработке тренировочных программ.

Полученные данные свидетельствуют о критической необходимости внедрения образовательных инициатив, ориентированных на формирование культуры самоконтроля среди студентов медицинских университетов. Повышение осведомленности, развитие практических навыков и создание доступных инструментов для мониторинга своего состояния позволят будущим врачам не только поддерживать собственное здоровье, но и стать примером для своих пациентов, пропагандируя здоровый образ жизни и ответственное отношение к физической активности. Внедрение таких программ должно включать в себя не только лекционные занятия, но и практические мастер-классы, работу с симуляционным оборудованием и использование современных технологий для мониторинга состояния организма. Только комплексный подход позволит сформировать у студентов устойчивую привычку к самоконтролю и обеспечить безопасность и эффективность их самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Для успешной реализации самоконтроля необходимо четко определить цели и задачи тренировочного процесса. Цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и ограниченными во времени (SMART-цели). Например, вместо размытой цели «улучшить физическую

форму» следует поставить цель «снизить вес на 5 кг за 3 месяца». Задачи же представляют собой конкретные шаги, необходимые для достижения поставленной цели. К примеру, для снижения веса задачами могут быть: увеличение количества тренировок в неделю, изменение рациона питания и контроль потребляемых калорий [5–7].

Важным этапом самоконтроля является ведение дневника тренировок. В дневнике следует фиксировать дату, время, вид физической активности, продолжительность, интенсивность, используемое оборудование, а также субъективные ощущения во время и после тренировки. Кроме того, в дневник необходимо заносить данные, полученные в результате измерения физиологических показателей, таких как пульс, артериальное давление и вес. Регулярное ведение дневника тренировок позволяет отслеживать динамику изменений, выявлять закономерности и своевременно корректировать программу тренировок.

Самоконтроль не должен ограничиваться только измерением физиологических показателей и ведением дневника тренировок. Важно обращать внимание на сигналы, посылаемые организмом. Боли в мышцах и суставах, чувство усталости, нарушение сна, снижение аппетита, повышенная раздражительность – это признаки переутомления, которые требуют незамедлительной коррекции тренировочного режима. В случае появления таких симптомов необходимо снизить интенсивность или продолжительность тренировок, увеличить время отдыха и восстановления, а при необходимости обратиться к врачу [8; 9].

Выводы. Самоконтроль является неотъемлемым элементом успешных и безопасных самостоятельных занятий физическими упражнениями. Он позволяет осознанно управлять тренировочным процессом, адаптировать нагрузки к индивидуальным особенностям организма, предотвращать переутомление и травмы, а также выявлять скрытые проблемы со здоровьем на ранних стадиях.

Регулярное ведение дневника самоконтроля, в котором фиксируются показатели пульса, артериального давления, самочувствия и интенсивности нагрузки, способствует повышению эффективности тренировок, улучшению мотивации и дисциплинированности.

Внедрение системы самоконтроля в практику самостоятельных занятий физическими упражнениями является необходимым условием достижения положительных результатов и сохранения здоровья. Лицам, занимающимся самостоятельно, рекомендуется пройти обучение основам самоконтроля и регулярно применять полученные знания на практике.

Таким образом, самоконтроль – это не просто набор рутинных действий, а осознанный подход к своему здоровью и физической форме, который позволяет достигать поставленных целей и наслаждаться радостью движения без риска для здоровья [10].

Список литературы

1. Бегидова Т.П. Теория и организация адаптивной физической культуры / Т.П. Бегидова. – М.: Юрайт, 2019. – 192 с. EDN JVEYUJ
2. Бишаева А.А. Физическая культура: учеб. / А.А. Бишаева, А.А. Малков. – М.: КноРус, 2020. – 312 с.
3. Борисов А.Н. Комментарий к Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (постатейный) / А.Н. Борисов. – М.: Юстицинформ, 2009. – 328 с. EDN OZRFVM
4. Кустов П.В. Самоконтроль в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями / П.В. Кустов, В.И. Дудчик // Научно-практические исследования. – 2017. – №3. – С. 91–94. EDN ZHCOXX
5. Самоконтроль в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями с целью профилактики / Ю.Н. Ермакова, Е.А. Осокина, О.В. Турбачкина, М.А. Корнева // ОБЖ: основы безопасности жизни. – 2017. – №1. – С. 34–37. EDN ZTNKNT
6. Стародубцев М.П. Основы методики самостоятельных занятий физическими упражнениями / М.П. Стародубцев // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – №45–4. – С. 73–79. DOI 10.18411/j-12-2018-98. EDN PPSQJB
7. Мудриевская Е.В. Организация самостоятельных занятий физическими упражнениями оздоровительной направленности: учебное пособие / Е.В. Мудриевская // Вузовское образование. – 2021. – 53 с. EDN ZWSTGB
8. Методика и организация самостоятельных занятий физическими упражнениями / О.М. Холодов, Т.А. Куликова, М.Ю. Соловьева, А.В. Переславцев // Физическая культура. – 2018. – С. 362–368. EDN YRULID
9. Данилова Н.В. Методика самостоятельных занятий физическими упражнениями / Н.В. Данилова, К.С. Мусина // Наука, образование и культура. – 2018. – №3. – С. 32–33. EDN YMQRUL
10. Пястолова Н.Б. Методические основы самостоятельных занятий физическими упражнениями / Н.Б. Пястолова, А.И. Гуров, О.В. Таратынова // Физическая культура. Спорт. Туризм. – 2016. – Т. 1. №3. – С. 44–47.

Ларионова Екатерина Анатольевна
тренер-преподаватель
Волкова Ирина Юрьевна
тренер-преподаватель
Германов Алексей Владимирович
тренер-преподаватель
Зайцев Александр Вячеславович
тренер-преподаватель
МБУ ДО СШ «Спартак»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА В ГРУППАХ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ С РАЗЛИЧНОЙ РЕГУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИЕЙ

Аннотация: кардиологический показатель variability сердечного ритма (BCP) является транзитным индикатором оценки функционального состояния вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы при физической нагрузке, получивший широкую популярность в связи с высокой достоверностью и информативностью полученных результатов.

Ключевые слова: соревновательная нагрузка, variability, холтеровский мониторинг, регулятивная функция.

Введение. В современной кардиологии, благодаря неинвазивной методике валидации сердечно-сосудистых отклонений при соревновательной нагрузке, приоритетным направлением является оценка функциональной готовности организма к соревновательной нагрузке в популяции детей.

Высокой чувствительностью, определяющей состояние сердечно-сосудистой системы на основе оценки электрофизиологии сердца, все чаще применяют анализ variability сердечного ритма (BCP), позволяющий визуально оценить функциональный «портрет сердца».

В разные годы Европейское общество спортивной кардиологии предпринимало попытки спектрального скрининг/анализа количественной и качественной характеристики по оценке триггерной активности сердечно-сосудистой системы, при наличии нейровегетативного дисбаланса.

Цель работы. Провести спектральный суточный мониторинг активности центральной гемодинамики (SMAD sis/dias), на основе качественной логистической регрессии, для оценки взаимосвязи морфофункциональной активности сердечно-сосудистой системы и взаимодействие с соревновательной нагрузкой:

– детализировать генезисный класс отклонений частоты сердечных сокращений (ЧСС уд/мин), объективизация влияний «соревновательной» нагрузки на функциональные сдвиги гемодинамики занимающихся соревновательной нагрузке.

Метод и организация исследования.

В рамках контролируемого исследования (Controlled study), нами были клинически обследованы занимающиеся в группе спортивного мастерства, с интенсивностью соревновательной нагрузки, в физиологическом коридоре – «55–60% от *max*» резерва пульсовой активности, в линейке резистивной тренировки, «аэробная+анаэробная», в течение годичного тренировочного цикла, на экспериментальной площадке МБУ ДО «СШ Спартак», 2024/2025., г. Чебоксары ЧР.

Средний возраст составил:

17,4 ± 0,1 года, в количестве – 21 девушки и 35 юношей.

Оценку функциональных резервов гемодинамики занимающихся в группе «спортивной подготовки» с оценкой признаков «перенапряжения» проводилось по критерию снижения функционального сдвига, методом анализа:

- временной (статистический) (R-R-интервалов);
- спектральный – высокочастотных и низкочастотной динамики.

Анализ variability сердечного ритма (BCP) проводили на основе измерительной техники, методом вариационной оценки «R-R» интервалов и анализа индекса напряжения.

Функциональный скрининг и валидация результатов проводилось на основе информационного согласия, на экспериментальной площадке «Республиканского центра спортивной кардиологии и лечебной физкультуры в популяции детей и подростков» МЗ ЧР г. Чебоксары, ЧР.

Обследование и скрининг проводили в соответствии с Федеральным законом «О персональных данных», принятым в соответствии с нормативными актами.

Формирование и комплектование контрольных групп проводилось на основе оценки баланса регулятивных функций вегетативной нервной системы, регулирующая и формирующая активность центральной гемодинамики при физической нагрузке (ФН).

Оценку показателей центральной гемодинамики проводили на основе клинических лабораторных обследований с использованием электрокардиографии (ЭКГ), аппарат BIOSIT 3500 (Германия):

– суточный мониторинг (СМАД и ЭКГ) на основе комбинированного холтеровского мониторинга с анализом стандартных показателей с применением функциональной диагностики /тредмил-тестирование/.

Оценку variability сердца (BCP), временной и спектральный анализ мощности колебаний частоты сердечных сокращений по результатам суточного мониторинга проводили в режиме 5-тиминутной записи электрокардиограммы (ЭКГ) в состоянии покоя и после активной ортостатической пробы

Оценку полученных результатов контрольного мониторинга variability пульсометрии (КМЧСС уд./мин.) проводили по следующим показателям, характеризующие циркадные колебания:

- артериальное давление (АД $sis/dias$ / мм/рт);
- показатели пульсометрии (ЧСС уд./мин).

Уровень достоверности различий изучаемых показателей определяли с помощью непараметрических методов с вычислением критериев U-Манна-Уитни и Т. Вилкоксона.

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета программы SPSS (версия 20.0)

Таблица 1

Интегральные показатели мониторинга variability сердечного ритма (BCP) с различным показателем вегетативного тонуса в популяции детей занимающихся соревновательной нагрузкой МБУ ДО «СШ Спартак» г. Чебоксары ЧР в течение 2024/2025 тренировочного цикла

Показатель BCP	кардиопульмонологический нагрузочный тест (тредмил тест)					
	коридор регуляции «парасимпатикония» n-18 (18,2%)		коридор регуляции «нормотонический» n-17 (57,4%)		коридор регуляции «симпатикония» n-21 (24,3%)	
	до	после	до	после	до	после
SIM	4,03± 1,05	6,01± 5,71	2,97± 2,25	2,97± 2,25	2,33± 2,35	4,63± 3,25
PAR	11,5± 1,94	10,15± 2,22	13,87± 5,64	13,87± 5,64	17,47± 5,92	11,5± 1,94
HR	84,5± 3,69	100,5± 4,27	74,93± 3,8	74,93± 3,8	79,43± 4,32	HR
SDNN	50,43± 16,24	79,2± 28,27	63,83± 25,7	63,83± 25,7	121,1± 50,4	50,43± 16,24
INB	58,46± 40,24	107,56± 102	35,73± 25,1	35,73± 25,1	29,93± 23,7	58,46± 40,24

Примечание. Кардиологическая интерпретация результатов суточного мониторинга артериальной активности (СМАД) гемодинамики с различной регулятивной функцией нервной системы (НС) по результату нагрузочного тестирования.

Резюме.

Результат нагрузочного теста (НТ) отражает взаимосвязь колебаний variability сердечного ритма сердца (BCP) с индивидуальным значением «напряжения» регулятивных функции вегетативной нервной системы (ВНС) см. табл. 1.

Индивидуальные значения функционального класса центральной гемодинамики по оценочному результату, с разным уровнем регулятивной функцией активности, позволил дополнительно определить индивидуальные особенности значений центральной гемодинамики в группах.

Показатель вегетативного индекса Кердо (ВИК усл/ед) как показатель оценки адаптации/резистентности организма к физической нагрузке с повышенным показателя «вариационной» пульсометрии, характеризуется прямолинейной зависимостью нарушением баланса частоты сердечных сокращений (ЧСС уд/мин) с артериальным давлением (АД $dias/sis$).

Актуальность исследований в области патофизиологии variability сердечного ритма (BCP) в популяции детей, занимающихся соревновательной нагрузкой, является оценочным маркером дисфункции вегетативного баланса и адаптивных механизмов.

Полученные данные суточного мониторинга variability артериальной активности в контрольных группах, с различной регулятивной функцией, формирующий нарушение функционирования гемодинамики, является прогностическим маркером, оценки феномена утомления, и как следствие прогнозирование, коррекции повышения работоспособности организма.

Визуализация показателя артериальной активности позволяет верифицировать отклонение в состоянии сердечно-сосудистой системы и компенсаторные возможности в зависимости от объема и интенсивности соревновательной нагрузки.

Список литературы

1. Дюжева Е.В. Особенности формирования артериальной гипертензии в условиях пенитенциального стресса / Е.В. Дюжева // Российский кардиологический журнал. – 2018. – №4. – С. 25–26. DOI 10.15829/1560-4071-2018-4-25-31. EDN XMHPV

Лысенко Лилия Владимировна
студентка

Андрющенко Юлия Владимировна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ВЛИЯНИЕ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБЫ НА ЖЕНСКИЙ ОРГАНИЗМ

Аннотация: статья рассматривает влияние скандинавской ходьбы на физическую активность и здоровье женщин. Анализируются положительные эффекты этой практики на сердечно-сосудистую систему, опорно-двигательный аппарат, метаболические показатели, психоэмоциональное состояние и функциональные возможности у женщин разных возрастных групп, в частности у пожилых. Установлено, что скандинавская ходьба является эффективным, безопасным и доступным видом физической активности с многогранным оздоровительным потенциалом.

Ключевые слова: скандинавская ходьба, финская ходьба, ходьба с палками, женское здоровье, физическая активность, кардиореспираторная система, опорно-двигательный аппарат, пожилой возраст, качество жизни, аэробные тренировки.

Скандинавская ходьба малоизвестна как финская – является уникальным и динамичным видом оздоровительной физической активности, основанном на определенной технике передвижения с использованием специальных палок [2]. В настоящее время такая ходьба набирает невероятные обороты популярности во всем мире из-за своей простоты, легкости, доступности, действенности и индивидуальности, большая часть приверженцев данного вида спорта – это представительницы прекрасного пола [3; 4].

Финская ходьба выступает как немедикаментозный способ оздоровления, улучшению самочувствия и даже содействует активному долголетию. Ходьба с палками правильной длины оказывает комплексное влияние на организм и задействует до 90% мускулатуры всего тела, чем повышает расходование энергии на 40–50% выше в сравнении с обычной ходьбой [2; 3; 6].

Аэробность такой нагрузки стимулирует выработку в сосудах оксида азота, который расслабляет гладкую мускулатуру, повышает эластичность сосудистых стенок и улучшает кровообращение, за счет чего у сосудов развивается быстрая реакция на изменение в артериальном давлении [4]. Проводилось исследование с участием 60 женщин пожилого возраста (средний возраст составлял от 52 до 65 лет). Испытуемые были разделены на две группы, включающие по 30 человек в каждой: экспериментальная (занимались) и контрольная (не занимались) группы. Программа тренировок была разделена на три части, различающиеся по объему и интенсивности. Длительность тренировок проходила в течении трех месяцев, то есть по три тренировки в неделю в течение 12 недель, в сумме составило 36 тренировок курса лечения. При окончательном измерении у испытуемых экспериментальной группы снизились: частота пульса в покое, систолическое и диастолическое артериальное давление. Экспериментальная группа продемонстрировала значительное улучшение показателей фитнес-индекса (FITIND) и максимального потребления кислорода (VO_{2max}), что свидетельствует о повышении функциональных возможностей организма [1]. Приведенные данные из исследования подтверждают, что скандинавская ходьба может рекомендоваться в целях профилактики и в рамках комплексной реабилитации сердечно-сосудистых заболеваний у женщин.

Также благодаря активной вовлеченности мышц верхней и нижней частей тела скандинавская ходьба является эффективным средством для контролирования весовой категории [3]. По данным Института Купера, находящегося в Далласе США, при ходьбе с палками примерно на 20%, а по некоторым оценкам на 67% сжигается больше калорий, в отличие от обычной прогулки [6]. Занятия такой ходьбой способствуют снижению уровня холестерина и глюкозы в крови, а также повышает уровень иризина – белка, преобразующего белую жировую ткань в бурую. Повышение белка свидетельствует об активизации метаболических процессов, которые способствуют похудению и улучшению восприимчивости организма к инсулину [1].



Рис. 1. Польза скандинавской ходьбы для здоровья женщин

Важное значение скандинавская ходьба имеет для костно-мышечного аппарата, она улучшает опорно-двигательный аппарат и функциональные возможности, что особенно актуально для женщин зрелого и пожилого возраста [3]. Исследования показывают, что при использовании скандинавских палок снижается нагрузка на коленные суставы на 26% по сравнению с обычной прогулкой. При активных движениях стимулируется выработка синовиальной жидкости, которая располагается во внутрисуставной полости. Все это делает её идеальным видом активности для женщин с избыточной массой тела, деформациями позвоночника или ортопедическими проблемами. Ходьба способствует улучшению осанки за счет равномерного распределения нагрузки на спину, формированию крепкого мышечного корсета, укреплению мышц всего тела, включая такие мышцы как: кора, плечевого пояса, спины и ног [2; 4]. Для женщин старшей возрастной категории особо актуальным является поддержание равновесия, мышечной силы и мобильности для избежания падений и сохранения своей независимости. Стоит отметить, что в холодное время года благодаря опоре на палки, минимизируется риск падений, что способствует избежанию серьёзных травм. Исследование, направленное на оценку влияния скандинавской ходьбы на параметры походки и поструральный контроль у женщин в возрасте 65–74 лет, подтвердило, что данный вид спорта оказал положительное влияние и улучшил данные показатели [5]. Регулярные занятия финской ходьбой способствуют развитию координации, устойчивости и уверенности при ходьбе. Кроме того, отмечается, что у офисных работников две получасовые тренировки в неделю способствовали снижению боли в шее и плечевом поясе, это связано с разгрузкой соответствующих мышц и активному притоку крови в эти зоны.

Помимо физического аспекта, скандинавская ходьба весьма положительно влияет на психоэмоциональное здоровье. Как и другие виды умеренных аэробных нагрузок на свежем воздухе, скандинавская ходьба способствует снижению уровня кортизола – гормона стресса, и стимулирует выработку эндорфина – гормона счастья [3; 4]. Помогает в борьбе со стрессом, тревогой и депрессивными состояниями. Сочетание физической нагрузки, ритмичного дыхания и особенно пребывания на природе создаёт успокаивающий эффект, способствуя эмоциональной разгрузке [4].

Нельзя не отметить групповые занятия финской ходьбой, которые предоставляют возможность для социального взаимодействия, что является одним из важных факторов психологического благополучия, особенно для людей в возрасте, часто сталкивающихся с одиночеством [3; 4]. Таким образом, данная практика вносит вклад не только в индивидуальное, но и в общественное здоровье.

Исходя из выше сказанного, скандинавская ходьба способствует улучшению состояния кардиореспираторной системы, нормализации метаболизма, позволяет лучше контролировать свою весовую категорию, укрепляет опорно-двигательный аппарат, улучшает равновесие и походку у пожилых женщин, а также оказывает положительное психоэмоциональное воздействие. Благодаря своей

безопасности с учетом правильной техники выполнения, доступности и адаптивности, её можно рекомендовать как универсальное средство поддержания здоровья женщинам всех возрастов.

Список литературы

1. Влияние скандинавской ходьбы на состав тела пожилых женщин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://onwf.org/ru/guide/Vlianie-skandinavskoj-hod-by-na-funkcional-nuu-prigodnost-i-arterial-noe-davlenie-u-pozilyh-zensin> (дата обращения: 25.11.2025).
2. Скандинавская ходьба – теория и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://palki-shop.ru/skandinavskaya-khodba-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 25.11.2025).
3. Скандинавская ходьба: польза для здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.medisalon.ru/encyclopedia/skandinavskaya-khodba-polza-dlya-zdorovya/> (дата обращения: 25.11.2025).
4. Скандинавская ходьба: что это такое, есть ли от неё толк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/health/nordic-walking/> (дата обращения: 25.11.2025).
5. Улучшает ли скандинавская ходьба поструральный контроль и параметры походки у женщин в возрасте от 65 до 74 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://onwf.org/ru/guide/Ulucsuet-li-skandinavskaa-hod-ba-postural-nyj-kontrol-i-parametry-pohodki-u-zensin-v-vozraste-ot-65-do-74-let> (дата обращения: 25.11.2025).
6. Nordic walking benefits your entire body [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edition.cnn.com/2025/11/16/health/nordic-walking-benefits-wellness> (date of request: 25.11.2025).

Мурашкина Елизавета Павловна
бакалавр, студентка

Власенко Светлана Юрьевна
магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема роли физкультуры в гармоничном развитии детей. Анализируются физиологический, психологический и социальный аспект влияния физкультуры на ребенка и его личность. Особое внимание уделяется связи между двигательной активностью и когнитивным развитием.

Ключевые слова: физическая культура, гармоничное развитие, детский возраст, двигательная активность, физическое воспитание.

В современном мире проблема гармоничного развития ребенка есть одна из самых приоритетных. В настоящий момент наблюдается рост информационного шума и снижение двигательной активности, что в свою очередь поднимает вопрос о поиске всесторонних средств развития ребенка. Физическая культура может оказаться таковым, влияя на физическое, психическое и социальное в детях.

Огромное значение физической культуры на нормальное функционирование и развитие ребенка определяется особенностями его роста и развития. Дефицит движений может привести к задержке развития у ребенка. При этом отмечается, что физическая активность есть потребность растущего организма, ведущая к нормальному созреванию ребенка [1, с. 45].

Систематическое занятие физкультурой способствует совершенствованию физиологических систем ребенка. Такая регулярная деятельность стимулирует сердечно-сосудистую систему, улучшая периферическое кровообращение и повышая эффективность работы сердца [2, с. 112]. Также у ребенка увеличивается жизненная емкость легких, адаптируясь под физические нагрузки [1, с. 52].

Значение огромно и для развития опорно-двигательного аппарата. Раннее детство есть период интенсивного роста скелета; физкультура способствует правильному формированию костной ткани и укреплению связок у ребенка [3, с. 78]. Дети, регулярно занимающиеся спортом, имеют лучшую осанку, координацию движений и общую физическую подготовленность, отличную от их сверстников, не занимающихся физкультурой [2, с. 125].

Роль спорта видна и для иммунной системы ребенка. Умеренные нагрузки стимулируют иммунологическую реактивность, что повышает иммунитет организма, а закалывающие процедуры формируют механизмы адаптации в неблагоприятной окружающей среде [3, с. 89].

Ещё одной точкой интереса является психическое развитие ребенка и корреляция этого с занятиями физкультурой.

Особенно важно влияние физической активности на внимание, память и мышление. Систематическое занятие спортом улучшает снабжение мозга кислородом и стимулирует его кровообращение, создавая благоприятные условия для когнитивного развития ребенка [4, с. 101]. Таким же образом,

школьники, занимающиеся физкультурой, показывают лучшую концентрацию внимания и оперативную память [5, с. 67].

Помимо сугубо когнитивного, физическая активность влияет и на эмоциональное развитие ребенка. Это проявляется в нормализации психического состояния, снижении уровня тревожности и повышению стрессоустойчивости [6, с. 156]. Ребенок выходит из спортивных игр веселым и оторванным от реальности, что особенно важно в нашем информационном мире со множеством потрясений.

Конечно, наряду с общими положениями, есть и важное частное: воля, дисциплина и целеустремленность. Все эти качества, вырабатываются и проявляются в занятиях спортом [5, с. 73]. Далее они могут перенестись и в образ жизни ребенка, наделяя его таким важным инструментом как психологическая стабильность.

Благотворное влияние оказывается и на самооценку ребенка. Это может быть особенно важно для детей, успеваемость которых оставляет желать лучшего, ведь через физкультуру они могут восполнить этот пробел в самореализации, что улучшает их настроение и восприятие себя. Успехи в освоении новых двигательных навыков создают фундамент для всего вышеперечисленного [6, с. 163].

Физическая культура влияет и на интеллектуальное развитие ребенка.

В раннем возрасте познание мира главным образом происходит через вопрошание и двигательную активность в связи с пробой чего-то нового. Движение есть не только элемент, сопутствующий мыслительным процессам, но и формирующий их [4, с. 98].

Физическая активность связана с развитием отделов мозга, отвечающих за когнитивные функции [9, с. 312]. Возможно поэтому демонстрируется также корреляция уровня физической подготовленности и успеваемостью детей [9, с. 132]. Это может объясняться не только улучшением кровообращения в мозге, но и формированием у ребенка лучших двигательных навыков, которые необходимы для освоения мира и успешной учебной деятельности.

Двигательный опыт в целом играет огромную роль в когнитивном развитии ребенка. Например, физические упражнения часто требуют оценки положения себя или кого-либо еще в пространстве, расчёта времени – все это развивает пространственное мышление, которое является базой для освоения геометрии или географии [9, с. 318].

Важно не забывать и про социализирующий фактор физической культуры.

В процессе совместного занятия физкультурой дети приобретают социальные роли, осваивают системы норм и ценностей. Они приобретают опыт межличностного взаимодействия, учатся решать конфликты и взаимодействовать в команде [7, с. 189]. Такая командная работа формирует навыки, которые в дальнейшей жизни могут пригодиться в каком-либо партнерстве или совместной с кем-то деятельности.

Сюда же относится и нравственная сторона дела. В физкультуре важна честность, справедливость, уважение к себе и сопернику. Соблюдая правила игры, достойно принимая победы и поражения, у детей формируется спортивная этика и моральные принципы [7, с. 195]. Впоследствии эти принципы закрепляются у ребенка и переносятся на его повседневность.

Совместная деятельность влияет и на коммуникативные навыки. На занятиях или в игре у ребенка есть потребность выразить свои чувства и мысли или сообщить сокоманднику какую-либо информацию [7, с. 195]. Таким образом спорт или его игры есть поле, где ребенок учится использовать язык в речи, а для застенчивых детей необходимость обсуждения чего-то в команде может послужить хорошим стимулом к началу преодоления своей стеснительности.

Помимо всех этих навыков, интересным является влияние интеграции в физкультуру детей с ограниченными возможностями. Когда полностью здоровые дети смотрят на то, как их сверстники с ограниченными возможностями тоже принимают участие, в них просыпается эмпатия и социальная ответственность за них [8, с. 52].

Несмотря на то, что в современном мире люди понимают значимость физической культуры для себя и своих детей, этого, к сожалению, часто не хватает. Дети увлечены видеоиграми, долго пребывают в статичных позах, не всегда натуральных и удобных, проводя при этом большую часть дня у себя дома. В таких условиях гиподинамия становится одной из главных проблем подрастающего поколения [6, с. 171].

Но это не единственная проблема. Образовательные учреждения сегодня не имеют достаточную материальную базу, а количество уроков физкультуры в неделю недостаточное [7, с. 203]. Все это требует решения.

Перспективным может являться индивидуализация физической активности в соответствии с особенностями и потребностями каждого ребенка, внедрение внеурочной физкультуры и различные подстегивающие к физической активности мероприятия.

Создание мотивации к занятию физкультурой у молодого поколения есть основная задача современности. Это должна быть не обязанность, а поле для самореализации, улучшения своих умственных способностей и общения со сверстниками.

В заключение, можно заметить, что физическая культура положительно сказывается на гармоничном развитии ребенка, затрагивая почти все стороны формирования личности и человека. Но в настоящее время существуют и проблемы, которые необходимо разрешить.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека / В.К. Бальсевич. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
3. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник / Л.П. Матвеев. – М.: СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с. EDN QVXTIH
4. Ратанова Т.А. Психофизиологические основы индивидуальности / Т.А. Ратанова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 128 с.
5. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Лубышева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2010. – 272 с. EDN QYALXF
6. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта, 2001. – 416 с.
7. Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – 6-е изд., перераб. – М.: Академия, 2013. – 288 с. EDN SNEUEF
8. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: учебное пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2000. – 240 с. EDN ZAJNCP
9. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник / Ю.Ф. Курамшин. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с. EDN TRZBLB
10. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 368 с. EDN QVAFTX

Неежко Юлия А.

студентка

Научный руководитель

Андрющенко Юлия Владимировна

Старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

РОЛЬ СПОРТА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ «КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ» СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье рассматривается феномен «клиповое мышление» как характерная особенность современного человека, обусловленная информационной перегрузкой и быстрым темпом жизни. Анализируется влияние спорта как эффективного средства преодоления фрагментарности восприятия информации и поверхностности мышления. Подчеркивается, что занятия спортом способствуют развитию концентрации внимания, формированию навыков целеполагания и последовательного мышления. Отмечается также воспитательная роль физической культуры, направленная на укрепление воли, дисциплины и способности к длительной сосредоточенной деятельности. Делается вывод о значимости спорта в гармонизации когнитивных процессов и повышении качества интеллектуальной деятельности личности в условиях информационного общества.

Ключевые слова: клиповое мышление, спорт, физическая культура, концентрация внимания, дисциплина.

С появлением новых технологий и развитием общества человек вынужден приспосабливать свою модель восприятия к возрастающим объемам информации. В условиях глобализации интернет-пространства количество источников данных превысило все прогнозируемые пределы, и человеческий мозг стал адаптироваться, выделяя из огромного массива лишь наиболее яркие и эмоционально привлекательные фрагменты. Это и привело к развитию так называемого клипового мышления.

В настоящее время данный термин не имеет четкого общепринятого определения. Американский футуролог Э. Тоффлер в работе «Третья волна» (1980) описал феномен «клиповой культуры» как явление, характерное для эпохи информационного общества. По его мнению, в насыщенном информационными всплесками социуме клиповое восприятие становится одной из доминирующих форм мышления.

Основная проблема клипового мышления заключается в том, что поверхностное восприятие информации снижает способность к глубокому критическому анализу. Отсюда вытекают трудности с долговременной памятью, системностью знаний и навыками длительной концентрации даже при выполнении базовых учебных или профессиональных задач.

Исследование сотрудников Приволжского исследовательского медицинского университета, проведенное среди 102 учащихся 8–10-х классов трёх школ Нижнего Новгорода, показало, что современные подростки читают в два раза быстрее по сравнению с участниками аналогичного исследования

2014/2015 гг. Однако ошибок в понимании они допускают в 1,5–1,7 раза больше. Особенно заметны трудности при извлечении из текста информации, не выраженной напрямую: с этим справились лишь 58,3% восьмиклассников, 62,2% девятиклассников и 77,1% десятиклассников. Хуже всего учащиеся выполняли задания, направленные на объединение вербальной и графической информации, а также на выделение главного. Среди восьмиклассников успешно справились лишь 47,2%, среди девятиклассников – 57,6%, а среди десятиклассников – 64,4%.

Таким образом, поток в основном второстепенной и развлекательной информации из социальных сетей перетягивает внимание на себя своей яркостью и эмоциональной насыщенностью. Важным мозгом часто считает лишь то, что вызывает удовольствие, а дофаминовая «подпитка» от короткой информации конкурирует с учебным процессом, делая усвоение материала из учебников более трудным.

Многие недооценивают влияние спорта на когнитивные функции, воспринимая физические упражнения лишь как средство поддержания тела. Однако исследования Джастина Робса, Роберта Кеннисона и Тодда Эсторино показывают обратное.

Во-первых, регулярная физическая активность усиливает приток крови к мозгу, стимулируя его работу. Во-вторых, в мозге происходят структурные изменения: формируются новые синаптические связи, благодаря чему сигналы между нейронами передаются быстрее и эффективнее. Это положительно влияет на процессы памяти и обучения. В-третьих, занятия спортом сопровождаются выбросом дофамина, что способствует поддержанию высокой активности и концентрации в течение дня.

Таким образом, спорт оказывает прямое положительное влияние на внимание, память и способность к сосредоточенной умственной деятельности, что особенно важно в условиях клиповой культуры.

Современные образовательные практики часто ориентированы на пассивное усвоение знаний, что снижает мотивацию и внимание учащихся. Особенно остро это проявляется в школьном возрасте, когда мозг требует постоянной активности и эмоциональной подпитки.

Регулярные занятия физкультурой в расписании между уроками позволяют «снять» накопившееся напряжение, обеспечить выброс дофамина и повысить концентрацию на последующих занятиях. При отсутствии урока физкультуры учитель может вводить в занятия короткие физкультурминутки или игровые элементы. Такие вставки активизируют учащихся и делают процесс обучения более увлекательным и продуктивным.

Таким образом, физическая активность способна компенсировать недостатки традиционного обучения, развивать внимание, терпение и навыки долгой работы, помогая бороться с негативными последствиями клипового мышления.

Феномен клипового мышления стал одной из наиболее заметных характеристик современного общества, формируемого цифровой средой и постоянным информационным потоком. Поверхностное восприятие, потеря способности к длительной концентрации и критическому анализу информации создают серьезные трудности для обучения и профессиональной деятельности человека.

Анализ показал, что спорт и физическая активность могут выступать эффективным средством профилактики и коррекции данных проблем. Регулярные занятия спортом способствуют улучшению внимания, памяти, формированию навыков целеполагания и последовательного мышления. Кроме того, физическая культура воспитывает дисциплину, терпение и способность к длительным усилиям, что прямо противостоит фрагментарности и поверхностности клипового восприятия.

Таким образом, роль спорта выходит за рамки исключительно физического развития. Он становится инструментом гармонизации когнитивных процессов и формирования у человека навыков, необходимых для успешной адаптации в условиях информационного общества.

Список литературы

1. Богомолова Е.С. Влияние цифровой среды на мышление и умственную работоспособность учащихся / Е.С. Богомолова; Приволжский исследовательский медицинский университет Минздрава РФ. – Н. Новгород, 2021.
2. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: АСТ, 2004. – 784 с.
3. Robbs J. The Digital Brain: Technology and the Transformation of Human Thinking // Journal of Future Studies. 2015. Vol. 19 (3). Pp. 45–52.
4. Kennison, R. Information Overload and Fragmented Thinking in the 21st Century // Cognitive Science Review. 2016. Vol. 12 (1). Pp. 77–84.
5. Estorino T. Media, Attention, and the Rise of Clip Thinking // Global Media Journal. 2017. Vol. 14 (2). Pp. 101–109.

Нуриахметова Алсу Руслановна
студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский
университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ У ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМ ПОРОКОМ СЕРДЦА (ВПС)

Аннотация: автор статьи отмечает, что существует противоречие между доказанной пользой физической активности (ФА) для детей с ВПС и отсутствием четких клинических стандартов для ее назначения. Это приводит к необоснованным ограничениям, формированию малоподвижности и риску сопутствующих заболеваний. Проблема заключается в необходимости разработки дифференцированных, основанных на доказательствах рекомендаций по ФА с учетом индивидуальных рисков и остаточных явлений после коррекции порока.

Ключевые слова: врожденный порок сердца, физическая активность, клинические рекомендации, индивидуальный подход, факторы риска.

Современные подходы к физической активности для детей с врожденными пороками сердца претерпели серьезные изменения. Раньше такие пациенты часто сталкивались с жесткими ограничениями из страха перед осложнениями, но сегодня исследования однозначно показывают пользу дозированных нагрузок для их здоровья и качества жизни. Физическая активность способствует укреплению сердечно-сосудистой системы, развитию мышц, профилактике ожирения и связанных с ним проблем – от диабета до гипертонии. Кроме того, она оказывает положительное психологическое воздействие, снижая уровень тревожности. Однако из-за опасений родителей и особенностей состояния многие дети с ВПС остаются малоподвижными, что ведет к порочному кругу: недостаток активности ослабляет организм и повышает риски, которые изначально стремились предотвратить. Поэтому современные рекомендации Европейской ассоциации детской кардиологии и Американской кардиологической ассоциации делают акцент на необходимости индивидуального подхода.

Большинству детей с врожденными пороками сердца (ВПС), как и их здоровым сверстникам, показано не менее 60 минут умеренной или высокой физической активности в день. При этом важно избегать высокоинтенсивных интервальных тренировок, поскольку их безопасность для этой группы пациентов ещё недостаточно изучена.

Наиболее безопасные и рекомендованные виды физической активности (ФА) для большинства детей с ВПС:

- быстрая ходьба;
- плавание в спокойном темпе;
- езда на велосипеде по ровной поверхности;
- занятия общей физической подготовкой.

Для пациентов с остаточными явлениями после операций или при наличии следующих факторов риска требуется особая осторожность.

1. Сердечная недостаточность – патологическое состояние, при котором сердечная мышца теряет способность эффективно перекачивать кровь, что приводит к дефициту кислорода и питательных элементов в органах и тканях.

2. Аритмии – нарушение частоты, ритмичности или последовательности сердечных сокращений.

3. Легочная гипертензия – хроническое состояние, характеризующееся повышением давления в лёгочной артерии.

4. Цианоз – синюшное окрашивание кожи и слизистых оболочек из-за недостатка кислорода в крови.

5. Расширение аорты или обструкция выводного тракта сердца.

Для таких пациентов интенсивность физических нагрузок должна снижаться до умеренной или низкой. В особо сложных случаях, включая каналопатии, миопатии и аномалии коронарных артерий, решение о допуске к физическим нагрузкам принимается коллегиально с участием кардиолога, аритмолога и спортивного врача.

Обязательным этапом перед началом физической активности является комплексное обследование:

- ЭхоКГ (УЗИ сердца) для оценки гемодинамики;
- нагрузочные тесты для определения переносимости нагрузок и выявления аритмий;
- холтеровское мониторирование ЭКГ;
- при низкой толерантности к нагрузке – тест шестиминутной ходьбы.

Крайне важно, чтобы родители, педагоги и тренеры, ответственные за проведение занятий, были в полной мере осведомлены о так называемых «красных флагах» – тревожных симптомах, при появлении которых любая физическая нагрузка должна быть немедленно прекращена, а состояние ребёнка – оценено врачом. К таким ключевым признакам относятся:

Одышка, несоразмерная выполняемой нагрузке, когда затруднённое дыхание возникает при минимальном усилии или долго не восстанавливается после отдыха.

Головокружение, ощущение «дурноты», предобморочное состояние (липотимия) или потеря сознания (обморок/синкопе), которые могут указывать на нарушение мозгового кровообращения или опасную аритмию.

Необычная, изнуряющая усталость, не проходящая после стандартного периода восстановления и выбивающаяся из обычного для ребёнка паттерна.

Любая боль, стеснение, давление или дискомфорт в грудной клетке, которые нельзя игнорировать. Ощущение сильного, быстрого, «колющегося» или нерегулярного сердцебиения (пальпитации), «перебоев» в работе сердца.

Заметное изменение цвета кожных покровов: резкая и выраженная бледность или, что особенно важно, появление либо усиление синюшного оттенка (цианоза) губ, носогубного треугольника, кончиков пальцев.

После проведения комплексного обследования и оценки всех рисков разрабатывается строго индивидуальный план физической активности. Фундаментальным принципом его внедрения является постепенность и последовательность. Начинать необходимо с очень коротких, дозированных сеансов нагрузки низкой интенсивности – например, с 5–10 минут спокойной ходьбы или легкой разминки. Интенсивность, продолжительность и частота занятий могут увеличиваться только при условии стабильно хорошей переносимости и полного отсутствия любых «красных флагов» в течение нескольких недель на текущем этапе. Процесс должен проходить под динамическим контролем: ребёнка и его близких обучают простым методам самоконтроля (например, оценке одышки по шкале или подсчёту пульса, если это предписано врачом), а запланированные повторные визиты к кардиологу и проведение контрольных тестов (вроде теста шестиминутной ходьбы или холтеровского мониторинга) позволяют объективно оценить прогресс и безопасно скорректировать программу. Такой подход минимизирует риски и формирует устойчивую, полезную для здоровья привычку.

Эти меры позволяют разработать персонализированную и, что самое важное, безопасную программу физической активности. Такая программа помогает разорвать порочный круг гиподинамии и создаёт условия для полноценного развития ребёнка.

Несмотря на сформированные клинические рекомендации, их практическая реализация сталкивается с комплексом барьеров, которые необходимо осознавать и целенаправленно преодолевать. Ключевым препятствием остается глубоко укоренившийся страх – как со стороны родителей, так и часто самих пациентов, – связанный с риском причинить вред сердцу. Этот страх приводит к формированию модели гиперопеки, когда физическая активность необоснованно ограничивается, а ребенок усваивает роль «инвалида», что негативно сказывается на его психосоциальном развитии и формирует установки на мало-подвижный образ жизни. Еще одним значимым барьером является дефицит конкретных знаний и инструментов у медицинских работников первичного звена и в образовательных учреждениях. Педиатры и школьные учителя физкультуры, не имея четких и понятных предписаний от кардиолога, часто предпочитают перестраховаться, полностью освобождая ребенка от занятий, что лишь усугубляет проблему гиподинамии. Социально-инфраструктурный аспект заключается в почти полном отсутствии специализированных, доступных и безопасных программ адаптивной физической культуры и подготовленных тренеров, способных работать с детьми с ВПС с учетом их индивидуальных рисков. Пути решения этих проблем лежат в плоскости системного, междисциплинарного подхода. Во-первых, необходима активная образовательная работа с семьями в рамках кардиологических центров, направленная на разъяснение пользы дозированных нагрузок и обучение распознаванию реальных, а не мнимых, тревожных симптомов. Во-вторых, критически важным является обеспечение родителей и школ четкими, письменными индивидуальными рекомендациями от лечащего кардиолога. Такой документ должен содержать не просто общие слова, а конкретные указания: целевые зоны пульса для тренировок, перечень разрешенных и не рекомендованных видов спорта, допустимую продолжительность и интенсивность занятий. В-третьих, перспективным направлением является развитие сети занятий адаптивной физкультурой на базе медицинских или реабилитационных учреждений, где дети могли бы заниматься под контролем врача ЛФК и кардиолога, что снизит тревожность родителей и обеспечит безопасность. Только преодолевая эти барьеры через просвещение, персонализацию рекомендаций и создание поддерживающей инфраструктуры, можно воплотить в жизнь принцип «активной жизни без лишнего риска» для каждого ребенка с врожденным пороком сердца.

Список литературы

1. Белялова Л.М. Физическая активность и реабилитация детей с врожденными пороками сердца: современные подходы и клинические рекомендации / Л.М. Белялова, Т.А. Загородняя, В.Ф. Мухаметзянова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2022. – Т. 67. №3. – С. 45-52.

2. Зверева Н.П. Адаптивная физическая культура в комплексной реабилитации детей, перенесших хирургическую коррекцию врожденных пороков сердца / Н.П. Зверева, А.В. Коноплев // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. – 2021. – Т. 100. №5. – С. 128-135.

3. Комаров И.Г. Оценка толерантности к физической нагрузке у детей и подростков с врожденными пороками сердца: методические аспекты и клиническое значение / И.Г. Комаров, Л.В. Петрова, Б.А. Сидоренко // Кардиология. – 2020. – Т. 60. №8. – С. 89-95.

4. Врожденные пороки сердца у детей: национальные клинические рекомендации. – М.: Российское кардиологическое общество, 2021. – 124 с.

5. Петровская И.А. Влияние дозированных физических нагрузок на показатели гемодинамики и качество жизни детей с компенсированными врожденными пороками сердца / И.А. Петровская, А.К. Демин // Вестник восстановительной медицины. – 2023. – №1. – С. 33-39.

Прокопьева Инна Георгиевна

учитель

МБОУ «Кадетская школа им. генерал-майора милиции В.А. Архипова»

г. Чебоксары Чувашской Республики

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Алексеева Ангелина Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №3»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Полякова Майя Владиславовна

учитель

МБОУ «СОШ №24»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Ильина Эльвира Аркадьевна

учитель

«СОШ №41 с углубленным изучением отдельных предметов»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ ГЕМОДИНАМИКИ ОРГАНИЗМА ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ КОРИДОРОМ НАГРУЗКИ

Аннотация: представлен комплексный скрининг базовых показателей центральной гемодинамики, с валидацией показателей артериальной активности (ЧСС уд/мин, АД *sis/dias*) гемодинамики, на основе статистического анализа, для системной оценки резервных возможностей организма учащихся старших классов, активно занимающихся оздоровительной физической культурой (ОФК) в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: школьники, коридор нагрузки, гемодинамика организма.

Актуальность. Коридорный проект исследования проводился в соответствии Положения Министерства спорта РФ от 03.08. 2022 г. №634 «Об организации и осуществление образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуре и спорте» направленное на повышение качества физической активности учащихся старших классов в ООШ.

Цель. Валидация функциональной артериальной активности (АД *sis/dias*) базовых показателей центральной гемодинамики с различным показателем сердечного индекса (СИ л/мин/кг) системы крови учащейся молодежи;

На основе рубрикатора клинических рекомендаций и принципов доказательной медицины центральной гемодинамики школьников, занимающихся интенсивной циклической нагрузкой раздела школьной рабочей программы (РПФК).

Материал исследования.

В рамках исследования, методом верификационной компьютерной программы нагрузочного тестирования, были обследованы школьники старших классов, занимающиеся в секции раздела рабочей программы «Легкой атлетика», на экспериментальной площадке МБОУ «Кадетская школа им. генерала – майора В. А. Архипова», МО г. Чебоксары, ЧР.

Возраст школьников: $16,4 \pm 0,1$ года, в количестве 38 мальчиков и 33 – девушек.

Комплектование групп проводилось по следующей линейке коридора нагрузки:

– 24 школьника – нагрузочный, «короткие дистанции» – (200/400 м/сек);

– 23 школьника – «средние дистанции»- (800/1000 м/сек);

– 24 школьника – «длинная дистанция» – (3.000 м/мин).

Функциональное состояния показателя центральной гемодинамики учащихся старших классов. проводилось методом стандартизированного нагрузочного кардиопульмонального теста (КПНТ).

Показатель сердечного индекса ($IndexSD$ л/мин/м²), как маркер компенсаторной функции приспособительной реакции гемодинамики, при интенсивной физической нагрузке (ФН), определяли по формуле:

$$Index SD \text{ л/мин/м}^2 = \frac{CO}{BCA} = \frac{SV \times HR}{BCA};$$

Функциональную работоспособность оценивали по формуле:

$$PWC_{170} = W1 + (W2 - W1) \times \frac{170 - f_0}{f_2 - f_1} = \text{кгм/мин/кг.}$$

Точность оценки критериев и достоверность полученных результатов проводилось на основе математического анализа различий показателей с помощью критерия Манна – Уитни, и Пирсона.

Таблица 1

Мониторинг артериальной активности при физической нагрузке (ФН) учащихся МБОУ «Кадетская школа им. генерала-майора милиции В.А. Архипова» в 2024/2025 уч. году (в модификации шкалы Рейнольдса/Reynolds Risk Score)

Мониторинговый профиль артериальной активности		Показатель активности центральной гемодинамики (по оценке/характеру активности ЦГДАД sis/dias)		
		вариация «короткие дистанции» N-21 (30, 3%)	вариация «средние» дистанции N-26 (32, 2%)	вариация «длинные» дистанции N-24 (37, 5%)
PWC_{170} (кгм/мин/кг)		15,09±0,11	16,49±0,09	15,41±0,02
Среднее ЧСС (уд/мин)	день	81,1 ± 1,1	79,1 ± 1,5	83,1 ± 0,4
	ночь	74,8 ± 2,7	71,1 ± 2,1	73,8 ± 1,4
ЧСС уд/мин после 20 приседаний уд. за /10 сек	до нагр.	14,49±0,12	14,58±0,11	14,51±0,03
	после нагр.	22,12±0,15	29,02±0,15	27,10±0,11
AD (sis/dias) после 20 приседаний	до нагр.	121,08±0,81	118,04±0,01	117,08±0,81
		81,01±0,04	79,41±0,01	83,01±0,23
	после нагр.	151,08±0,41	153,11±0,01	151,08±0,61
МПК VO_2 (л/кг)		3,9± 0,1	4,1± 0,2	3,9± 0,2
*Sat O_2 (%)		96,9 ± 0,3	98,9 ± 0,4	97,2 ± 0,1

Резюме.

Динамика физической работоспособности (PWC_{170}) учащихся старших классов в контрольных группах при физической нагрузке, отражают формирующий характер, см. табл. 1.

Анализ индивидуальных значений центральной гемодинамики по коридору активности методом ортостатической пробы, позволяет стратифицировать следующее:

- колебания параметров периферической системы гемодинамики насыщения кислородом (Sat O_2 %), при оздоровительной нагрузке (ФН), имеют значение «физиологической» нормы;
- комплексный скрининг показателей легочной вентиляции системы дыхания (МПК л/мин) при физической нагрузке (ФН), отражающий энергетический характер «резистентности» гемодинамики, составило: – 3,9± 0,1; 4,1± 0,2 и 3,9± 0,2 (л/мин/кг).

Результаты функциональных сдвигов гемодинамики подтверждают детализацию значений активности базовых показателей центральной гемодинамики, и поиск дополнительных верификационных резервных механизмов «адаптации» организма к соревновательной нагрузке.

Физическая нагрузка, является энергетической мерой влияния на повышение функциональной устойчивости гемодинамики, что позволяет детализировать функциональные резервные показатели системы дыхания.

Полученные результаты имеют достоверные различия средних значений функциональных сдвигов сердечно-сосудистой системы (ССС), под влиянием пульсового коридора нагрузки, что является маркером в оценке работоспособности организма при активной мышечной работе.

Характеристика сердечно-сосудистой системы отражает детализацию устойчивости организма к физической нагрузке в популяции школьников, и разработка оздоровительных программ, направленных на повышение двигательной активности и здорового образа жизни (ЗОЖ) в популяции детей и подростков в ООШ.

Список литературы

1. Российский кардиологический журнал. – 2022. – №8 (14). – С. 45–48.
2. Биохимия мышечной деятельности / Н.И. Волков, Э.Н. Несен, А.А. Осипенко [и др.]. – Киев: Олимпийская литература, 2000. – С. 331–336.

Прохода Ксения Евгеньевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Ковалева Татьяна Владимировна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Аннотация: в статье рассматривается значимость роли командных видов спорта в психологических аспектах. Анализируются современные методики и подходы, применяемые в этой области.

Ключевые слова: командные виды спорта, физическая активность, психология команды, мотивация, динамика.

Командные виды спорта, такие как футбол, баскетбол, волейбол и хоккей, требуют не только физической подготовки, но и высокой степени психологической зрелости участников. Психология в спорте охватывает широкий спектр аспектов, включая мотивацию, командную динамику, лидерство и управление стрессом. Эти факторы могут существенно влиять на производительность команды и индивидуальные достижения спортсменов. В этой статье мы подробно рассмотрим ключевые психологические аспекты, которые играют важную роль в успехе командных видов спорта.

Командная динамика – это совокупность взаимодействий между членами команды, которая включает в себя следующие элементы.

1. Доверие. Высокий уровень доверия между участниками команды способствует открытости и готовности к сотрудничеству. Доверие формируется через совместные усилия, успешные достижения и честное общение.

2. Роли в команде. Каждый член команды должен понимать свою роль и обязанности. Четкое распределение ролей помогает избежать конфликтов и недопонимания, а также повышает эффективность работы команды. Например, в футбольной команде нападающие должны сосредоточиться на атакующих действиях, тогда как защитники должны обеспечивать безопасность своих ворот [1, с. 1].

3. Групповая идентичность. Спортсмены, которые ощущают себя частью команды и разделяют её ценности, более склонны к сотрудничеству и поддержке друг друга. Это создает позитивный климат и способствует сплоченности. Групповая идентичность может быть усилена через совместные мероприятия, тренировки и соревнования [1, с. 4].

4. Конфликты. Конфликты в команде могут возникать из-за различных мнений или подходов к игре. Однако конструктивное разрешение конфликтов может привести к улучшению командной динамики и укреплению отношений между участниками. Важно помнить, что конфликты не всегда негативны; они могут способствовать развитию и инновациям.

Лидерство является важным аспектом успешной командной игры. Лидеры могут быть как официальными (капитаны), так и неформальными (влиятельные игроки). Основные функции лидера:

1) вдохновение. Лидеры должны уметь вдохновлять своих товарищей по команде, создавая позитивное настроение и мотивацию для достижения общих целей. Они могут использовать различные методы, такие как мотивационные речи или личный пример [1, с. 21];

2) принятие решений. Умение быстро анализировать ситуацию и действовать эффективно – ключевое качество успешного лидера. Это требует от них высокой степени ответственности и уверенности;

3) создание атмосферы. Лидеры играют важную роль в создании положительной атмосферы в команде, что способствует повышению морального духа и сплоченности. Они должны уметь выявлять и решать проблемы до того, как они перерастут в серьезные конфликты [2, с. 17].

Мотивация – это движущая сила, которая побуждает спортсменов к действию. Она может быть внутренней или внешней.

1. Внутренняя мотивация. Спортсмены с высокой внутренней мотивацией стремятся к самосовершенствованию и получению удовольствия от процесса игры. Они более устойчивы к неудачам и готовы работать над собой.

2. Внешняя мотивация. Внешние факторы, такие как призы, награды и признание, также играют важную роль. Однако важно, чтобы внешняя мотивация не подавляла внутреннюю. Спортсмены должны находить баланс между этими двумя типами мотивации [3, с. 5].

3. Поддержка окружающих. Поддержка тренеров, семьи и друзей может значительно повысить уровень мотивации спортсменов. Эмоциональная поддержка помогает преодолевать трудности и сохранять высокую самооценку [3, с. 8].

Эффективная коммуникация – это основа успешного взаимодействия в команде. Основные аспекты коммуникации включают:

1) открытость. Члены команды должны быть готовы делиться своими мыслями и чувствами, что способствует улучшению взаимопонимания. Открытость создает атмосферу доверия и уважения [4, с. 17];

2) активное слушание. Умение слушать других позволяет лучше понимать их потребности и ожидания, что способствует более эффективному взаимодействию. Активное слушание включает в себя не только внимание к словам собеседника, но и понимание их эмоций;

3) невербальная коммуникация. Жесты, мимика и тон голоса также играют важную роль в передаче информации и эмоций. Спортсмены должны быть внимательны к невербальным сигналам своих товарищей по команде.

Спортсмены часто сталкиваются со стрессовыми ситуациями во время соревнований. Умение управлять стрессом является важным навыком для достижения высоких результатов. Основные методы управления стрессом:

1) визуализация. Спортсмены могут использовать техники визуализации для подготовки к соревнованиям, представляя себе успешное выполнение задач. Визуализация помогает повысить уверенность и снизить уровень тревожности [5, с. 24];

2) релаксация. Техники релаксации, такие как медитация или дыхательные упражнения, помогают снизить уровень стресса и повысить концентрацию. Регулярная практика релаксации может значительно улучшить общее психоэмоциональное состояние спортсмена;

3) позитивное мышление. Способность мыслить позитивно и фокусироваться на успехах помогает спортсменам справляться с давлением и сохранять уверенность в своих силах. Позитивное мышление может быть развито через аффирмации и самоподдержку.

Психологическая подготовка является неотъемлемой частью тренировочного процесса в командных видах спорта. Она включает в себя различные методики и техники, направленные на развитие психологических навыков спортсменов.

1. Тренировка внимания. Спортсмены учатся сосредотачиваться на задачах во время игры, что помогает им избегать отвлекающих факторов.

2. Управление эмоциями. Спортсмены обучаются распознавать свои эмоции и эффективно с ними справляться, что особенно важно в стрессовых ситуациях.

3. Психологическая устойчивость. Развитие устойчивости к стрессу помогает спортсменам лучше справляться с неудачами и сохранять мотивацию на протяжении всего сезона [5, с. 34].

4. Стимуляция командного духа. Психологическая подготовка также включает в себя мероприятия по укреплению командного духа, такие как совместные тренировки, выезды на сборы и командные игры.

Заключение.

Психологические аспекты командных видов спорта играют важную роль в формировании успешной команды. Командная динамика, лидерство, мотивация, коммуникация и управление стрессом – все эти факторы взаимосвязаны и влияют на общую эффективность команды. Понимание этих аспектов может помочь тренерам и спортсменам создать более гармоничную рабочую среду, способствующую развитию каждого участника команды и достижению поставленных целей.

Список литературы

1. Разработка программ тренировок для студентов вузов на основе данных искусственного интеллекта / З.В. Кузнецова, Л.П. Федосова, Г.В. Федотова, Т.В. Ковалева // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2025. – №8. – С. 25–32. – DOI 10.24412/2305-8404-2025-8-25-32. – EDN VKFADU
2. Громова Е.В. Психология командной работы в спорте: современные подходы и методики / Е.В. Громова, Т.А. Мартынова. – М.: Научный мир, 2020.
3. Русин А.В. Влияние физической активности на психологическое здоровье человека / А.В. Русин, Т.В. Ковалева, А.И. Мельников // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – №110–15. – С. 50–52. – DOI 10.18411/trnio-06–2024–804. – EDN QEYQAE.
4. Сидоров Н.П. Лидерство в спортивной команде: теория и практика / Н.П. Сидоров. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2021.
5. Петрова О.В. Стресс и его управление в спорте: психологические аспекты / О.В. Петрова. – Казань: Казанский университет, 2022.

преподаватель
ФГКВООУ ВО «Московское высшее общевойсковое командное
орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции
Краснознаменное училище» Министерства обороны РФ
г. Москва

Скопинцов Владимир Иванович

канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГКВООУ ВО «Московское высшее общевойсковое командное
орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции
Краснознаменное училище» Министерства обороны РФ
г. Москва

Попадьин Антон Виталиевич

помощник командира по физической подготовке –
начальник физической подготовки войсковой
части Войсковая часть
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-152705

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация: в статье исследуется влияние систематических занятий по физической подготовке на когнитивные способности и психофизическое состояние курсантов военных вузов. Представлены теоретические положения и эмпирические данные, подтверждающие, что физическая активность способствует улучшению внимания, памяти, мышления, эмоциональной устойчивости и общей работоспособности курсантов. Особое внимание уделено комплексной оценке физических, психологических и когнитивных показателей, а также выявлению взаимосвязи между уровнем физической подготовленности и учебной успеваемостью. Результаты исследования демонстрируют, что регулярные занятия физической подготовкой снижают уровень стресса, повышают когнитивную эффективность и способствуют гармоничному развитию личности курсантов военного вуза.

Ключевые слова: курсанты военного вуза, физическая подготовка, когнитивные способности, психофизическое состояние, внимание, память, эмоциональная устойчивость, физические качества, работоспособность.

Современные образовательные процессы в военных вузах характеризуются высокой интенсивностью учебной нагрузки, необходимостью постоянной концентрации, обработки больших объемов информации и адаптации к быстро меняющимся требованиям военно-образовательной среды. В этих условиях формирование когнитивной устойчивости и поддержание психофизического здоровья курсантов становится ключевым фактором успешного освоения программ обучения.

Физическая подготовка традиционно рассматривается как средство совершенствования физических качеств, военно-прикладных навыков и профилактики заболеваний.

Однако исследования последних лет показывают, что регулярные физические нагрузки оказывают значительное влияние на когнитивные функции, психоэмоциональное состояние и общую работоспособность курсантов. В частности, занятия избранными видами спорта или физической подготовкой в целом улучшают внимание, память, способность к аналитическому мышлению, повышают стрессоустойчивость и снижают утомляемость.

Цель исследования – выявить влияние систематических занятий физической подготовкой на совершенствование когнитивных способностей и психофизического состояния курсантов военного вуза.

Объект исследования – курсанты военного вуза и их психофизическое состояние.

Предмет исследования – влияние физической активности на когнитивные функции, эмоциональное состояние и общую работоспособность курсантов военного вуза.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что регулярная физическая активность способствует улучшению когнитивных процессов, снижению психофизической усталости и повышению психоэмоциональной устойчивости курсантов военного вуза.

Влияние занятий физической подготовкой на когнитивные способности и психофизическое состояние курсантов военных вузов изучалось в различных научных направлениях – военной педагогике, военной психологии, физиологии и спортивной медицине.

Физическая подготовка играет многогранную роль в военно-образовательной среде: она улучшает не только общее физическое состояние, в том числе и здоровье, но и когнитивные функции, эмоциональную устойчивость и общую продуктивность курсантов военного вуза [1].

Исследование проводилось с целью выявления взаимосвязи между физической активностью, когнитивными способностями и психофизическим состоянием курсантов военного вуза.

В исследовании участвовали 160 курсантов первого и второго года обучения, разделенные на экспериментальную и контрольную группы.

1-й этап исследования: анкетирование и оценка физической активности обучающихся.

Цель исследования: определить привычки курсантов к регулярным физическим нагрузкам и их восприятие физической активности как фактора развития когнитивных и эмоциональных функций.

В качестве метода исследования использовалась авторская анкета, которая состояла из трех блоков:

- частота и интенсивность спортивных тренировок;
- самооценка уровня внимания, памяти и концентрации;
- субъективная оценка эмоциональной устойчивости и общей работоспособности [2].

2-й этап исследования: педагогическое тестирование уровня физической подготовленности обучающихся.

Цель исследования: оценка основных физических качеств курсантов и выявление их влияния на когнитивные показатели.

В качестве метода исследования проводилась проверка уровня сформированности физических качеств [3]:

- *выносливость* – бег на 1 км, бег на 3 км, восхождение на платформу (тумбу);
- *сила и координация* – подтягивание на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, челночный бег 10×10 м и прыжки в длину;
- *гибкость* – наклон вперед из положения стоя;

Также устанавливался уровень общей физической активности обучающихся – путем измерения общего объема физической нагрузки за неделю [4].

3-й этап исследования: психологическая диагностика.

Цель исследования: выявление взаимосвязи между физической активностью, стрессоустойчивостью, уровнем тревожности и когнитивными функциями.

В качестве методов исследования использовались:

- опросник Спилбергера -Ханина для оценки личностной и ситуативной тревожности;
- методика САН (самочувствие, активность, настроение);
- тесты на внимание, кратковременную и рабочую память [5];
- наблюдение за поведением курсантов в процессе учебных занятий.

4-й этап исследования: оценка когнитивных и психофизических показателей обучающихся.

Цель исследования: выявить влияние занятий физической подготовкой на когнитивные способности, психоэмоциональное состояние и общую работоспособность курсантов.

В качестве методов исследования использовались:

- контрольные задания на внимательность, скорость обработки информации и способность к многозадачности;
- анализ успеваемости и качества выполнения учебных заданий;
- мнение преподавателей о психофизическом состоянии курсантов;
- наблюдение за усталостью и мотивацией во время учебного процесса.

Полученные в процессе исследования результаты:

– уровень физической активности и когнитивные функции обучающихся. Систематически занимающиеся физической подготовкой курсанты, демонстрировали более высокие показатели концентрации, памяти и аналитического мышления.

Отмечено, что регулярные аэробные нагрузки положительно влияют на скорость обработки информации и способность к решению сложных задач, а сама физическая активность крайне положительно влияет на усвоение обучающимися новой информации [6];

– психофизическое состояние обучающихся. Регулярные физические нагрузки снижали уровень тревожности в экспериментальной группе на 20–30% по сравнению с контрольной группой. В экспериментальной группе демонстрировали меньше признаков усталости и эмоционального выгорания, улучшение настроения и общей мотивации к учебной деятельности. Командные и игровые виды спорта развивали навыки взаимодействия и стрессоустойчивость в ситуациях высокой физической нагрузки;

– взаимосвязь уровня физической подготовленности и когнитивных способностей у обучающихся.

Отмечено, что курсанты с высоким уровнем выносливости и координации показали лучшие результаты в тестах на внимание и память. Физическая активность также оказалась значимым фактором успешного выполнения учебных заданий и участия в служебной деятельности.

Сопоставление данных позволило выделить три ключевых стратегии интеграции физической подготовки:

– *оздоровительные программы* – предназначены для курсантов с низким уровнем физической подготовленности и высокой учебной нагрузкой. Такие программы направлены на снижение стресса и поддержание психофизического здоровья;

– *командные и игровые программы* – развивают коммуникативные навыки, стрессоустойчивость и способность к работе в воинском коллективе;

– *интенсивные программы* – предназначены для курсантов с высоким потенциалом, направленные на развитие когнитивных функций, лидерских качеств и психоэмоциональной устойчивости.

Внедрение комплексной программы, показало положительную динамику, у курсантов экспериментальной группы за семестр обучения:

– улучшились когнитивные показатели (внимание, память, мышление) на 15–20%;

– снизился уровень тревожности и психоэмоциональной усталости на 25–30%;

– повысилась общая работоспособность и мотивации к учебной деятельности на 20%;

– повысился уровень физической подготовленности на 15–18%.

По результатам проведенного исследования были выработаны практические рекомендации:

– включать регулярные дополнительные занятия по физической подготовке в часы самостоятельной работы курсантов с учетом их психофизического состояния и когнитивной нагрузки;

– организовать командные спортивные мероприятия для развития социально-коммуникативных навыков;

– использовать данные об уровне физической подготовленности и когнитивных показателях для адаптации к учебной нагрузке и профилактики переутомления;

– привлекать преподавательский состав кафедры физической подготовки для создания комплексных программ развития курсантов.

В заключение отметим, что физическая подготовка является эффективным средством совершенствования когнитивных способностей и психофизического состояния курсантов военного вуза. Регулярные занятия физической подготовкой способствуют повышению концентрации внимания, улучшению памяти, аналитического мышления и стрессоустойчивости. Интеграция дифференцированных программ физической активности в образовательный процесс позволяет повысить продуктивность, мотивацию и общую эффективность курсантов.

Список литературы

1. Кожевников В.В. Методика физической подготовки военнослужащих / В.В. Кожевников. – М.: Военное образование, 2021.
2. Гордеев А.М. Психология физической активности / А.М. Гордеев. – СПб.: Питер, 2018.
3. Приказ Министра обороны РФ от 20 апреля 2023 г. №230 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах РФ». – М.: ЦЕНТРМАГ, 2023.
4. Шевченко Е.А. Психологическая подготовка военнослужащих к экстремальным условиям деятельности / Е.А. Шевченко. – Екатеринбург: УрФУ, 2022.
5. Простяков А.А. Влияние регулярных занятий спортом на работу мозга / А.А. Простяков // Интерактивная наука. – 2020. – №1. – DOI 10.21661/r-519482. – EDN ZOCCZN
6. Рябков А.Э. Развитие когнитивных способностей студентов средствами физических упражнений / А.Э. Рябков, Т.А. Сапегина // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций. – Екатеринбург, РГППУ, 2024. EDN BKTISD

РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ 8–9 ЛЕТ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР С НЕОЖИДАННЫМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ ОБСТАНОВКИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы развития ловкости у детей 8–9 лет средствами подвижных игр с внезапными изменениями обстановки. Обосновывается актуальность темы с точки зрения возрастных физиологических и психических особенностей младших школьников. Приводится классификация подвижных игр, и обосновываются способы их усложнения. Представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающие эффективность разработанного комплекса игр. Сделан вывод о целесообразности включения данных игр в содержание уроков физической культуры.

Ключевые слова: ловкость, подвижные игры, координационные способности, физическое воспитание, младший школьный возраст.

В современной системе образования особое внимание уделяется формированию здорового поколения, способного адаптироваться к динамичным условиям жизни. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит задачи укрепления здоровья, действия физическому, нравственному и социальному развитию обучающихся. Одной из ключевых задач является формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, развитие двигательных способностей, в том числе ловкости. По данным Министерства здравоохранения, лишь около 10–15% выпускников школ считаются практически здоровыми, а более 50% имеют хронические заболевания.

Снижение двигательной активности, обусловленное цифровизацией и увлечением детей гаджетами, усугубляет данную проблему. В этих условиях физическая культура в школе приобретает особую значимость, становясь одним из основных инструментов компенсации гиподинамии и формирования основ здорового образа жизни.

Ловкость является важнейшим двигательным качеством, обеспечивающим способность человека адаптироваться к новым условиям деятельности, быстро реагировать на внезапные изменения обстановки. Особенно благоприятный период для её развития – младший школьный возраст, когда психофизиологические функции активно совершенствуются. Эффективным средством развития ловкости в начальной школе выступают подвижные игры, особенно те, которые включают элементы неожиданности, вариативности и быстрого принятия решений. Цель исследования – определить эффективность применения комплекса подвижных игр с неожиданными изменениями обстановки для развития ловкости у детей 8–9 лет в условиях уроков физической культуры.

Объект исследования – процесс развития ловкости у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – влияние подвижных игр с внезапными изменениями условий на развитие ловкости у детей 8–9 лет.

Предполагается, если внедрить в содержание уроков физической культуры подвижные игры с усложненными условиями и неожиданными изменениями обстановки, то это обеспечит более высокие показатели ловкости по сравнению с традиционными играми.

Ловкость – комплексное психофизическое качество, определяющее способность человека быстро адаптироваться к внезапным изменениям двигательной обстановки, точно и эффективно перестраивать двигательную деятельность. Н.А. Бернштейн отмечал, что ловкость – это способность управлять движениями в неожиданных ситуациях. Она включает двигательные, сенсорные и психические компоненты: скорость реакции, координацию, ориентацию в пространстве, оперативное мышление и переключаемость движений.

Данное качество не является врожденным, а формируется и совершенствуется в процессе обучения и тренировки. Его развитие связано с совершенствованием функций центральной нервной системы, формированием новых двигательных навыков и их быстрой перестройкой в зависимости от ситуации. В контексте физического воспитания ловкость рассматривается как база для освоения сложнокоординационных видов спорта, игровых дисциплин, а также как важный компонент общей физической подготовленности, способствующий профилактике травматизма в быту и на занятиях.

В возрасте 8–9 лет активно формируются координационные способности, развивается внимание, оперативная память, логическое мышление. У детей наблюдается высокая подвижность нервных процессов, а также быстрая обучаемость двигательным действиям. Именно это делает возраст 8–9 лет значимым периодом для развития ловкости. Физиологически данный возраст характеризуется

завершением процессов миелинизации нервных волокон, что повышает скорость проведения нервных импульсов и улучшает координацию движений. Психологически дети младшего школьного возраста отличаются высокой восприимчивостью к игровым методам обучения, стремлением к соревновательности, эмоциональной отзывчивостью. Эти особенности создают благоприятную почву для педагогического воздействия через игровую деятельность.

Подвижные игры обладают эмоциональностью, соревновательностью, вариативностью и социальной значимостью. Они позволяют развивать не только двигательные качества, но и познавательную сферу, внимание, память, реакции. Эффективными считаются игры с изменением ролей, условий, сигналов, предметов и направлений.

Классификация подвижных игр, направленных на развитие ловкости, может включать несколько групп: игры с внезапной сменой направления движения («Вызов номеров», «Быстро по местам»), игры с изменением способа передвижения («Смена мест», «Челнок»), игры с ловлей и увертыванием («Ловишка в кругу», «Пятнашки с дополнительным заданием»), игры с предметами и манипуляциями («Мяч капитану», «Передал – садись»), игры с реагированием на сигналы и изменение обстановки («Запрещенное движение», «Замри-отомри»).

Особенностью разработанного комплекса являлось целенаправленное внесение элементов неожиданности. Например, в игре «Ловишка с тремя мячами» водящему необходимо было реагировать не на одного, а на трех игроков с мячами одновременно, причем мячи могли передаваться внезапно. В игре «Туннель с препятствиями» дети по сигналу должны были не просто пробежать через обручи, а изменить способ передвижения (прыжки, кувырки, ползание) в зависимости от поднятого педагогом цветного флажка. В «Эстафете с изменением ролей» участники на середине дистанции менялись ролями (из бегущего становились прыгающим, из прыгающего – ползущим) согласно выпавшему жребию (цветной кубик). Такие неожиданные изменения требовали от детей постоянной готовности к перестройке двигательного действия, развивали оперативное мышление и быстроту принятия решений. В экспериментальной части были применены: тестирование, педагогический эксперимент, математико-статистическая обработка (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ).

Для оценки уровня развития ловкости использовался комплекс контрольных упражнений (тестов), рекомендованных в программах по физическому воспитанию и научно-методической литературе. Тест «Челночный бег 3×10 м» оценивал способность быстро менять направление движения. Тест «Ловля падающей линейки» определял время простой двигательной реакции. Тест «Попадание мячом в цель» (с расстояния 5 м в неподвижный обруч) оценивал точность и координацию движений в условиях заданной задачи. Тест «Ходьба по гимнастической скамейке с поворотами» выявлял способность сохранять равновесие и перестраивать двигательное действие в динамических условиях. Тест «Обводка стоек мячом» (футбольным) на время оценивал сложнокоординационные способности в условиях управления предметом. Каждый тест проводился трижды, учитывался лучший результат. Полученные данные фиксировались в протоколах и подвергались статистической обработке.

Эксперимент проходил на базе СОШ №9 г. Великого Новгорода с участием 36 учащихся 2А и 2Б классов. Контрольная группа (18 человек) занималась по традиционной программе, включающей стандартные подвижные игры («Салки», «Гуси-лебеди», «Классики»). Экспериментальная группа (18 человек) занималась по модифицированной программе с применением комплекса разработанных подвижных игр с неожиданными изменениями (изменение обстановки, сигналы, роли, двигательные действия). Уроки проводились трижды в неделю по 40 минут с января по май 2023 года.

Структура урока в экспериментальной группе имела свои особенности. После традиционной разминки, включающей общеразвивающие упражнения и бег, в основную часть урока вводились 2–3 специальные игры. Каждая игра длилась 8–10 минут и повторялась на нескольких уроках с постепенным усложнением условий. Усложнение могло заключаться в увеличении числа отвлекающих факторов (дополнительные мячи, звуковые сигналы), сокращении времени на принятие решения, уменьшении игрового пространства, введении дополнительных правил (например, выполнять движения только на одной ноге после определенного сигнала).

Педагог выступал не только как организатор, но и как активный создатель изменяющейся обстановки, непредсказуемо меняя сигналы, вводя новых «водящих» или меняя расположение инвентаря. Важным элементом была заключительная часть урока, где проводился краткий анализ действий детей, обсуждались ситуации, в которых они проявили или не проявили ловкость, давались установки на внимание и быстроту реакций.

В ходе итогового тестирования получены достоверные различия ($t_{расч} \geq t_{табл}$) в четырех из пяти тестов: улучшились показатели согласования движений, реакции, моторного приспособления и пространственной ориентации.

Наиболее значительный прирост получен в тестах «Ловля падающей линейки» (время реакции сократилось в среднем на 18%) и «Обводка стоек мячом» (результат улучшился на 22%).

В тесте «Челночный бег 3×10 м» результаты экспериментальной группы улучшились на 12%, в то время как в контрольной группе – лишь на 5%. Тест «Ходьба по скамейке с поворотами» показал увеличение точности и уменьшение количества сходов со снаряда на 15%.

Тест «Попадание мячом в цель» также показал положительную динамику (улучшение на 8%), но различия были менее выражены, что может быть связано с тем, что точность броска в большей степени зависит от технического навыка, требующего более длительной отработки. Таким образом, внедрение игр с неожиданными изменениями оказало комплексное воздействие на компоненты ловкости: быстроту реакции, координацию в изменяющихся условиях, способность к быстрому переключению между двигательными задачами.

В ходе исследования доказана эффективность применения подвижных игр с внезапными изменениями условий в развитии ловкости у детей младшего школьного возраста. Такие игры активизируют психофизиологические процессы, улучшают координацию, реакцию и способность адаптироваться к меняющейся обстановке.

Полученные данные позволяют сделать *вывод* о том, что систематическое и целенаправленное использование подобного игрового материала на уроках физической культуры не только повышает интерес учащихся к занятиям, но и дает значимый педагогический эффект в виде прироста показателей ловкости. Рекомендуются включать модифицированные подвижные игры в структуру уроков физической культуры в начальных классах.

Для педагогов можно предложить следующие практические рекомендации: разрабатывать сюжеты игр, предусматривающие несколько вариантов развития событий; использовать разнообразный и яркий инвентарь, который можно быстро переставлять или менять; применять не только зрительные, но и звуковые, тактильные сигналы для управления игрой; постепенно увеличивать степень неожиданности и сложности условий, опираясь на текущие успехи детей; создавать положительный эмоциональный фон, поощряя попытки детей быстро реагировать на изменения, даже если они приводят к ошибкам.

Перспективой дальнейшего исследования может стать разработка дифференцированных комплексов игр для детей с разным исходным уровнем развития координационных способностей, а также изучение влияния таких игр на развитие когнитивных функций (внимания, памяти, мышления) младших школьников.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии / Н.А. Бернштейн. – М., 1991.
2. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития / В.И. Лях. – М., 2000.
3. Степаненкова Э.Я. Подвижные игры в школе / Э.Я. Степаненкова. – М., 2017.
4. Назаренко Л.Д. Двигательная активность младших школьников / Л.Д. Назаренко. – СПб., 2018.
5. Матвеев А.П. Теория физической культуры / А.П. Матвеев. – М., 2004.
6. Гужаловский А.А. Развитие двигательных качеств у школьников / А.А. Гужаловский. – Минск, 1978.
7. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте / В.С. Фарфель. – М., 1975.
8. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М., 2003.
9. Примерная программа по физической культуре для общеобразовательных учреждений. Начальная школа. – М., 2012.
10. Данные мониторинга здоровья школьников Минздрава России (2020–2022 гг.) // Официальный сайт Министерства здравоохранения РФ.

Ротарь Мария Игоревна
студентка

Удовицкая Людмила Устиновна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Аннотация: технологии расширенной реальности эффективно дополняют технико-тактическую подготовку спортсменов, развивая когнитивные функции, мотивацию, стрессоустойчивость и обеспечивают объективную обратную связь. Технологии применяются в реабилитации и образовании. Однако их широкому внедрению мешают слабая доказательная база, проблема переноса навыков в реальные условия, высокая стоимость и сопротивление со стороны тренеров.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, расширенная реальность, технико-тактическая подготовка, спортивная тренировка, когнитивные навыки, передача навыка, цифровые технологии в спорте.

Технологии расширенной реальности (XR), охватывающие виртуальную (VR) и дополненную реальность (AR), претерпели значительную эволюцию и сегодня представляют собой мощный инструмент, который трансформирует подходы к спортивной подготовке.

Современные технологии позволяют создавать контролируемые, безопасные и многократно повторяемые тренировочные сценарии, недоступные или слишком рискованные в реальных условиях.

Фундаментальное значение XR заключается не в замене традиционной тренировки, а в ее комплексном расширении, позволяя решать три ключевые задачи: тренировку когнитивных и тактических навыков, физическую и психологическую подготовку, а также сбор объективных данных для персонализации обучения. Эффективность этих технологий подкреплена рядом взаимосвязанных механизмов, активируемых в процессе иммерсивной тренировки.

Одним из наиболее значимых механизмов является стимуляция нейропластичности – способности мозга изменять свои структуры и функции в ответ на опыт, обучение и даже повреждения [6]. Тренировка в VR формирует новые нейронные связи, что напрямую влияет на скорость и качество принятия решений, пространственное осмысление и реакцию на непредвиденные ситуации.

Вторым ключевым механизмом является значительное повышение мотивации и вовлеченности спортсменов. Геймификация, интерактивность и высокий уровень погружения делают тренировочный процесс более интересным и менее монотонным по сравнению с традиционными повторяющимися упражнениями [5]. VR-тренировки значительно повышают уровень мотивации и удовлетворенности у участников по сравнению с традиционными методами, а VR-реабилитация делает процесс более увлекающим и «бросающим вызов», что способствует лучшему выполнению заданий и повышает predisposition к программе. Этот эффект особенно важен при работе с молодыми атлетами и в программах восстановления, где поддержание интереса является критически важным для достижения результатов.

Третий механизм – предоставление объективной и немедленной обратной связи. VR/AR системы способны собирать и визуализировать огромное количество метрик производительности в режиме реального времени, которые невозможно получить при наблюдении за живым действием. Это могут быть данные о скорости реакции, эффективности движений, биомеханике удара или даже о том, куда именно смотрит игрок. AR-системы могут проецировать идеальную траекторию броска, позволяя игроку в реальном времени корректировать свое движение, чтобы достичь оптимальной формы. Эта немедленная и точная обратная связь является мощнейшим инструментом для исправления ошибок, закрепления правильных движений и быстрого прогресса, поскольку она устраняет субъективность традиционного способа тренировок и видеонализа.

Наконец, одним из самых уникальных преимуществ VR является возможность моделирования высокострессовой ситуации, известной как «инокуляция стресса» [7]. Атлеты могут многократно проходить через сценарии, максимально приближенные к реальным игровым давлением, такие как решающий пенальти, последние секунды игры или противостояние с шумной домашней трибуной. В таких симуляциях спортсмены учатся управлять своим стрессом, страхом и эмоциональными реакциями, формируя психологическую устойчивость.

Помимо тренировки когнитивных и технических навыков, XR-технологии оказывают значительное влияние на психологическое развитие спортсменов, становятся незаменимым инструментом в процессах восстановления после травм и находят все более широкое применение в системе спортивного образования. Эти три направления демонстрируют универсальность и глубину потенциала VR и AR.

Восстановление после травм – одна из критически важных областей применения XR. Для восстановления атлета сохранение тактического и когнитивного «запаса» является ключевым фактором для успешного возвращения на поле. VR-симуляторы позволяют им продолжать мысленно и тактически участвовать в игре, даже если физическая нагрузка невозможна или не рекомендована по медицинским заключениям. Это помогает поддерживать мотивацию, уверенность в себе и психологическую связь с командой.

Кроме того, XR-технологии используются для создания безопасных условий для возобновления физической активности. Например, при реабилитации после операции на передней крестообразной связке VR-симуляторы позволяют пациентам выполнять движения, которые в реальности были бы опасны, так, моделируя ситуации с неожиданными поворотами, что помогает предотвратить повторные травмы.

Несмотря на впечатляющие успехи и большой потенциал, широкое внедрение и окончательное признание XR-технологий в спорте сталкиваются с рядом серьезных проблем.

Критический анализ текущего состояния дел выявляет три ключевые области: методологические недостатки в существующих исследованиях, фундаментальную проблему «передачи навыка» и значительные практические барьеры, препятствующие массовому внедрению.

Наиболее обсуждаемой и важной проблемой является проблема передачи навыка, то есть доказательность того, что улучшения, достигнутые в виртуальной среде, действительно переносятся в реальные соревнования. Часто исследования показывают статистически значимые улучшения производительности именно в VR-задачах, но мало доказательств того, что эти улучшения транслируются в

реальную игру. Систематический обзор и мета-анализ 21 исследования показал, что, хотя VR-тренировка значительно улучшает точность принятия решений в специально созданной VR-задаче, ее эффект на точность принятия решений в реальной игре является лишь умеренным [4].

Также задачи, где ответ дается с помощью клавиатуры или голоса (низкое соответствие ответа), показывают гораздо меньший эффект передачи, чем те, где требуется совершить реальное спортивное действие (например, удар по мячу) [4]. Это подчеркивает, что для достижения реального эффекта VR-системы должны максимально точно имитировать не только внешний вид, но и физические параметры игрового процесса.

Второй серьезной проблемой являются методологические недостатки в существующей научной базе, которые затрудняют формирование окончательных выводов. Подавляющее большинство исследований имеют ограничения в том, что многие работы основаны на небольших группах участников, что снижает статистическую мощность и общую применимость результатов. Отсутствие долгосрочных исследований, так как подавляющее большинство исследований являются краткосрочными (несколько недель). Отсутствуют данные о долгосрочной сохранности приобретенных навыков и их влиянии на карьеру спортсмена. Кроме этого разные исследования используют разное оборудование (HMD, CAVE, экранные системы), разную длительность и частоту тренировок, что затрудняет прямое сравнение результатов и синтез данных.

Третья область проблем связана с практическими барьерами, которые замедляют массовое внедрение XR-технологий. Высокая стоимость является главным препятствием. Цена на полноценные VR-системы для спорта может варьироваться от 400 тысяч до 12 миллионов рублей, что делает их недоступными для многих любительских и школьных программ. Даже базовые гарнитуры требуют значительных инвестиций, а регулярное обновление программного обеспечения и оборудования создает постоянную финансовую нагрузку.

Кроме того, существует значительное сопротивление со стороны тренеров, которые могут быть скептически по отношению к новым технологиям и предпочитают традиционные методы, что замедляет их внедрение на практике.

Наконец, для эффективного использования XR-систем требуется наличие специалистов с техническими знаниями, способных настроить, обслуживать и адаптировать оборудование под конкретные задачи, что является дополнительной статьей расходов для многих организаций.

Преодоление этих барьеров потребует дальнейшего снижения стоимости технологий, улучшения коммуникации и образования среди тренерского корпуса, а также проведения более качественных и масштабных исследований, которые бы убедительно доказали долгосрочную ценность и экономическую эффективность XR-тренировок.

Список литературы

2. Алексина А.О. Использование инновационных технологий в обучении физической культуре и спорту: влияние виртуальной реальности и симуляторов на обучающий процесс / А.О. Алексина, А.В. Левченко, К.Ю. Ефимов // Концепт. – 2024. – №4. – С. 78–85.
3. Баландин В.А. Особенности использования технологий виртуальной реальности в подготовке спортсменов / В.А. Баландин, О.В. Илюшин // Журнал StudNet. – 2022.
4. Гусев К.А. Современные технологии в системе спортивной подготовки / К.А. Гусев, А.В. Алдошин // Наука-2020. – 2022. – №11. – С. 20–24.
5. Ruihan Zhu. Effects of Perceptual-Cognitive Training on Anticipation and Decision-Making Skills in Team Sports: A Systematic Review and Meta-Analysis [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/10/919> (date of request: 24.11.2025).
6. Rutuja Wargad. Evaluating the effectiveness of virtual reality training for enhancing basketball players' individual skills and movement performance // World Journal of Pharmaceutical. – 2025. – Vol. 1. Iss. 1. – 2 с.
7. Virtual reality and sports performance: a systematic review of randomized controlled trials exploring balance [Electronic resource]. – Access mode: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12069346/> (date of request: 24.11.2025).
8. Zunaira Sohail. The impact of virtual reality and augmented reality on sport psychology / Zunaira Sohail, Ayesha Firdos, Muhammad Talha // Journal of Sport Psychology. – 2022. – Vol. 1. Iss. 1. №31. – С. 3–4. – ISSN 1132-239X.

Рындина Полина Олеговна
студентка

Научный руководитель

Щербакова Ирина Викторовна

соискатель, магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского» Минздрава России
г. Саратов, Саратовская область

БИОФИЗИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САНАТОРНО-КУРОРТНОГО ЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: основной целью санаторно-курортного лечения детей является улучшение здоровья. Однако интеркуррентные патологии могут негативно сказываться на эффективности такого лечения. В работе рассматриваются основные биофизические аспекты санаторно-курортного лечения детей с точки зрения решения задачи снижения заболеваний дыхательной системы.

Ключевые слова: санаторно-курортное лечение, интеркуррентные патологии, заболевания дыхательной системы, анализ данных, статистические методы.

Санаторно-курортный этап реабилитации больных детским церебральным параличом (ДЦП) активно развивается с 1950-х гг. Лечение может включать все виды реабилитационных технологий в сочетании с естественными природными факторами. Их действие носит разносторонний характер: рефлекторное, нейрогуморальное, нейрогормональное и оказывает влияние на все органы и системы организма, и основу такого лечения составляют биофизические принципы.

В процессе и в результате аэротерапии, талассотерапии, гелиотерапии, псаммотерапии, пеллоидотерапии происходит нормализация процессов возбуждения, торможения, эмоционально-психической сферы, улучшается микроциркуляция тканей, уменьшается выраженность болевых синдромов.

При этом важно отметить, что процесс реабилитации не сильно травмирует ребенка, не нарушает его образ жизни в санатории. Используются сочетания различных методов терапии, создается благоприятный режим для непрерывной тренировки психомоторных функций ребенка в кабинетах лечебной гимнастики, логопедическом и психолого-педагогическом [1]. Лечебные программы составляются индивидуально, базируются на комплексной оценке состояния здоровья и складываются из режимных мероприятий, диетотерапии, бальнеолечения, физиотерапии, различных видов лечебной физкультуры и массажа, хирургического и нейроортопедического лечения с ортезированием [2].

Для оценки эффективности санаторно-курортного лечения детей широко применяются статистические методы [3]. Согласно данным за 2024 г., средняя продолжительность курсового санаторно-курортного лечения детей составила $20,89 \pm 1,79$ дней. Однако в процессе лечения у детей выявляются интеркуррентные патологии. Так, в одном из санаториев в 2024 г. было зафиксировано 139 случаев заболеваний дыхательной системы, что составило 14,89% от общего числа детей [4]. Эти данные подчеркивают важность мониторинга здоровья детей во время санаторного лечения, а также необходимость разработки профилактических мероприятий для снижения заболеваемости.

Анализ статистических данных показывает, что наибольшее количество заболевших наблюдается среди детей в возрасте от 2 до 5 лет, при этом с увеличением возраста количество заболевших постепенно снижается [4]. Санаторно-курортное лечение детей начинается с первого-второго дня пребывания в санатории. Таким образом, период акклиматизации практически отсутствует, что связано с современными тенденциями к интенсификации реабилитационных курсов и сокращению сроков пребывания в санатории. В связи с этим педиатры подчеркивают важность биофизических аспектов санаторно-курортного лечения острых респираторных заболеваний у детей с ДЦП.

Прежде всего следует обращать внимание на влажность в помещениях. При низкой влажности вирусы остаются жизнеспособными и легко передаются аэрогенным путем, что повышает риск инфицирования. Согласно действующим санитарным нормам и правилам (СанПиН) рекомендуемые значения относительной влажности в помещениях в пределах 40–60% значительно снижают вероятность развития респираторных инфекций, способствуют улучшению работы дыхательной системы и снижению риска простудных заболеваний.

Также большое значение имеет вентиляция. Неконтролируемая вентиляция значительно увеличивает риск передачи капель, содержащих вирусы. Согласно СанПиН, системы вентиляции должны обеспечивать нормируемые параметры микроклимата и воздушной среды в помещениях. В условиях санаторно-курортного лечения может происходить скопление детей в одном помещении, что потенциально увеличивает риск передачи вирусов. Поэтому необходимо регулярное проветривание помещений, размещение в них комнатных растений и использование аквариумов. Важно следить за уровнем влажности с помощью гигрометра и поддерживать его в оптимальных пределах.

Еще один фактор – УФ-излучение. СанПиН не предполагают использование ультрафиолетовых лучей в системах дезинфекции воздуха и поверхностей, однако ультрафиолетовый и фиолетовый свет эффективны для нейтрализации инфекционных агентов: излучение светодиодов на длинах волн 278, 308, 366 и 405 нанометров существенно снижает количество активного вируса в образцах [5], что делает ультрафиолетовый свет эффективным средством дезинфекции в медицинских и общественных помещениях.

Оптимальным решением для организации размещения в санаторно-курортных учреждениях является размещение одного–двух человек в одном номере. Данный подход поможет создать более комфортные условия для отдыхающих и минимизировать риски, связанные с возможным распространением инфекционных заболеваний, особенно в условиях потенциальных эпидемий.

Таким образом, многие аспекты снижения заболеваемости патологиями дыхательной системы детей в условиях санаторно-курортного лечения имеют биофизическую природу и необходимо принимать соответствующие меры с целью повышения качества жизни пациентов.

Список литературы

1. Особенности санаторно-курортной реабилитации тяжелых форм спастических двигательных расстройств у больных детским церебральным параличом / Э.А. Османов, Н.В. Ларина, С.В. Власенко [и др.] // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2019. – №119 (6). – С. 47–52. DOI 10.17116/jnevro201911906147. EDN MQA1YT
2. Гончарова О. Санаторно-курортное лечение: принципы отбора и лечения основных, наиболее часто встречающихся заболеваний: учебное пособие / О. Гончарова. – Ч. II. – Благовещенск, 2016.
3. Магомедов А.М. Использование статистических методов в медицинских исследованиях / А.М. Магомедов, И.В. Щербакова // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2014. – Т. 4. №11. – С. 1270–1271. EDN TGGLDJ
4. Комплексная санаторно-курортная реабилитация больных спастическими формами детского церебрального паралича с применением сухих углекислых ванн / Т.Ф. Голубова, Л.Ф. Чепурная, А.В. Слюсаренко [и др.] // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. – 2021. – Т. 98. №3–2. – С. 63. EDN SRZJQD
5. Чигоренко А.П. Светодиоды: основные характеристики и направления применения в медицине / А.П. Чигоренко, И.В. Щербакова // Week of Russian science (WeRuS-2024): сборник материалов XIII Всероссийской недели науки с международным участием, посвященной Национальному дню донора (Саратов, 16–19 апреля 2024 г.). – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, 2024. – С. 811–812. EDN ITHGBV

Супрун Александра Александровна
канд. пед. наук, доцент

Надольская Вероника Николаевна
аспирант

ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет
физической культуры и спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта»
г. Санкт-Петербург

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ВЛАДЕНИЯ ЛЕНТОЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПРОСА

Аннотация: представлено исследование, направленное на выявление факторов, определяющих качество владения лентой в художественной гимнастике. На основе анализа результатов опроса 70 гимнасток различного возраста, стажа занятий и квалификации (от 3 разряда до МСМК) из разных городов и стран, выявлены значимые взаимосвязи между опытом развития мелкой моторики, восприятием сложностей работы с лентой, предпочитаемыми элементами, стажем занятий, разрядом и оценкой техники владения лентой. Установлено, что развитие мелкой моторики в раннем возрасте, систематические тренировки, координированная работа рук, и чувство ритма оказывают положительное влияние на качество владения лентой. Анализ корреляций Спирмена подтвердил взаимосвязь между квалификацией гимнасток и уровнем владения лентой, а также взаимосвязь между аккуратностью письма и координацией движений. Подчеркнута важность индивидуального подхода к тренировочному процессу с учетом возраста, квалификации и физической подготовки спортсменок. Результаты исследования могут быть использованы тренерами и специалистами для оптимизации тренировочного процесса и разработки методов, направленных на совершенствование техники владения лентой в художественной гимнастике.

Ключевые слова: художественная гимнастика, лента, владение предметом, мелкая моторика, динамические параметры, кинематические параметры, техника, тренировочный процесс, опрос, анализ данных, корреляция, оценка владения лентой.

Совершенствование владения лентой в художественной гимнастике остается актуальной задачей, требующей пристального внимания к динамическим и кинематическим параметрам движений. Об этом свидетельствуют, во-первых, результаты опросов гимнасток, в которых наиболее сложными

элементами были названы рисунки и риски (34,72% и 23,61% респондентов соответственно). Это указывает на необходимость совершенствования техники их выполнения. Во-вторых, любовь гимнасток к «рисункам, спиральям, змейкам» подчеркивает значимость этих элементов, что требует обеспечения их качественного исполнения.

Сложность выполнения этих элементов связана с необходимостью точной дифференцировки динамических и кинематических параметров движений. Подтверждением этого является тот факт, что лишь незначительный процент гимнасток имеет достаточный опыт развития мелкой моторики в детстве, что является базой для успешного владения лентой (Артемяева Ж.С. [1]). Следовательно, развитие дифференцировки указанных параметров является важным для технически сложных элементов, таких как змейки, спирали и восьмерки.

Значимость этих элементов также подтверждается требованиями правил соревнований. «Правила вида спорта «Художественная гимнастика» (Приказ Минспорта РФ №1330 от 25.12.2024) устанавливают конкретные требования к техническим группам предмета «лента», включая спирали, змейки и «фехтовальщик» (таблица №32). Разъяснения по оцениванию (таблица №33) содержат информацию о сбавках за нарушение рисунка ленты (недостаточная плотность, неодинаковая высота, амплитуда и т. п.), что подчеркивает важность соблюдения динамических и кинематических параметров для достижения высоких оценок.

Несоблюдение этих параметров приводит к распространенным ошибкам, выявленным в исследованиях А.Г. Лавреновой, Е.Д. Бернатовичюте [3] и Ж.С. Артемяевой [1] касание лентой пола, нарушение техники рисунка, наматывание ленты тело. Эти ошибки часто обусловлены низкой амплитудой и скоростью движений, а также недостаточной силой мышц плечевого пояса. Таким образом, совершенствование дифференцировки динамических и кинематических параметров движений – это прямой путь к минимизации этих ошибок.

Подтверждением актуальности проблемы качества выполнения рисунков является распространенность ошибок при выполнении спиралей и других элементов, о чем свидетельствуют, например, экспертные оценки (А.Д. Селезнева [4]). Несмотря на наличие разработанных комплексов упражнений, направленных на улучшение качества спиралей и змеек (П.А. Веричева [2]), необходимо глубже понять, как именно эти упражнения влияют на динамические и кинематические параметры движений.

С целью выявления факторов, влияющих на качество владения лентой и определения наиболее эффективных подходов к совершенствованию техники, был проведен опрос гимнасток различной квалификации и возраста. В опросе приняли участие 70 гимнасток из разных городов и стран, представляющих широкий возрастной диапазон (от 9 до 23 лет) и стаж занятий (от 4 до 19 лет). Разрядный состав участниц включает гимнасток от 3 разряда до МСМК, что позволяет оценить влияние квалификации на восприятие проблем и факторов, связанных с владением лентой.

Результаты указывают на то, что гимнастки, имеющие опыт развития мелкой моторики в раннем возрасте (лепка, вышивание, рисование, игра на музыкальном инструменте), обладают более высоким уровнем дифференцировки динамических и кинематических параметров движений лентой. Хотя доля таких гимнасток невелика, это подтверждает важность развития мелкой моторики как основы для успешной работы с лентой. В связи с этим, возникает необходимость дополнительного развития дифференцировки этих параметров у всех гимнасток, особенно при воспроизведении сложных рисунков (змеек, спиралей, восьмерок) (рис. 1).



Рис. 1. Увлечения гимнасток (по данным опроса, n=70)

Наиболее сложными аспектами работы с лентой гимнастики считают рисунки лентой и «риски» (34,72% и 23,61% соответственно). Это подчеркивает необходимость совершенствования техники выполнения этих элементов, а также развитие способности к точному контролю динамических и кинематических параметров движений, необходимых для создания четких и выразительных рисунков.

По мнению гимнасток, лучше чувствовать ленту помогают следующие аспекты:

– работа с рукой, кистью, запястьем, пальцами (16,67%): подчеркивает важность развития мелкой моторики и координации движений кисти.

– тренировки и наработка (18,06%): указывает на необходимость систематических тренировок для совершенствования техники.

– музыка (13,89%): подтверждает важность чувства ритма и координации движений с музыкой.

Больше всего гимнасткам нравится выполнять в первую очередь рисунки, спирали, змейки лентой (30,56%), что подчеркивает творческую составляющую работы с лентой и стремление к созданию красивых и выразительных элементов. А также броски лентой (22,22%), что указывает на важность освоения техники бросков и ловли ленты.

Результаты корреляционного анализа позволили выявить ряд значимых взаимосвязей между различными параметрами, характеризующими гимнасток и их владение лентой. Так, умеренная положительная корреляция между возрастом и стажем занятий вполне закономерна: чем старше спортсменка, тем, как правило, дольше она занимается гимнастикой ($r=0.51$). Аналогичная тенденция наблюдается между стажем тренировок и присвоенным разрядом, что свидетельствует о закономерном повышении квалификации с течением времени (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционная взаимосвязь между квалификацией гимнасток факторами, способствующими лучшему владению лентой (оценка гимнасток, баллы, $n=70$)

Переменная	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0.55	0.38	0.28	0.23	0.12	-0.01	-0.10	-0.21	-0.13
2	1	0.51	0.27	0.36	0.21	-0.01	-0.06	-0.11	-0.05
3	0.51	1	0.51	0.26	0.46	0.16	0.05	0.19	0.03
4	0.27	0.51	1	0.41	0.44	0.31	0.23	0.23	0.21
5	0.36	0.26	0.41	1	0.22	0.16	0.12	0.11	0.31
6	0.21	0.46	0.44	0.22	1	0.32	0.12	0.27	0.22
7	-0.01	0.16	0.31	0.16	0.32	1	0.25	0.38	0.32
8	-0.06	0.05	0.24	0.12	0.12	0.25	1	0.47	0.18
9	-0.12	0.19	0.23	0.11	0.27	0.38	0.47	1	0.54
10	-0.05	0.03	0.18	0.31	0.22	0.32	0.18	0.54	1

Примечание: 1 – возраст (лет); 2 – стаж занятий (лет); 3 – разряд; 4 – оценка работы с лентой (баллы); 5 – аккуратность письма (баллы); 6 – координация движений (баллы); 7 – гибкость (баллы); 8 – выносливость (баллы); 9 – музыкальность (баллы); 10 – уверенность в себе (баллы)

Умеренная положительная корреляция между разрядом и оценкой работы с лентой подтверждает, что более квалифицированные гимнастки демонстрируют более высокий уровень владения лентой. При этом выявлена взаимосвязь между разрядом и координацией движений, что говорит о том, что гимнастки с более высоким разрядом обладают более развитой координацией.

Не менее интересна корреляция между уверенностью гимнастки и ее музыкальностью: спортсменки, обладающие хорошим чувством ритма и музыкальным слухом, как правило, чувствуют себя увереннее во время выступлений с лентой, что, вероятно, связано с более органичным и гармоничным выполнением упражнений. Стоит отметить, что возраст практически не коррелирует с гибкостью и выносливостью, что говорит о том, что эти качества в большей степени определяются тренировками, нежели возрастными изменениями. Слабая отрицательная корреляция между возрастом и музыкальностью может указывать на то, что с течением времени музыкальность либо не претерпевает значительных изменений, либо подвергается влиянию иных, не учтенных в данном исследовании, факторов ($r=0.54$).

Понимание взаимосвязи между стажем, разрядом и уровнем владения лентой позволяет сделать вывод о том, что продолжительные тренировки, способствующие повышению квалификации, играют ключевую роль в освоении техники и контроля ленты. Отдельного внимания заслуживает выявленная корреляция между аккуратностью письма и успешностью в работе с лентой. Хотя на первый взгляд это может показаться неожиданным, вероятно, аккуратность письма является отражением общей дисциплинированности, внимательности к деталям и концентрации, то есть тех качеств, которые необходимы для успешных тренировок и достижения высоких результатов в художественной гимнастике. Вместе с тем, низкие показатели корреляции для ряда параметров указывают на то, что успешность в

художественной гимнастике определяется множеством факторов, и не следует делать обобщенные выводы, основываясь только на отдельных показателях.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы: развитие мелкой моторики в раннем возрасте создает прочную основу для успешного освоения ленты. Наибольшую сложность для гимнасток представляют рисунки и риски, что обуславливает необходимость совершенствования техники выполнения этих элементов. Важную роль в формировании навыков работы с лентой играют работа с кистью и запястьем, систематические тренировки и чувство ритма. Квалификация гимнастки (разряд) оказывает положительное влияние на уровень владения лентой. Успешность в художественной гимнастике обусловлена комплексом факторов, и нельзя ограничиваться отдельными параметрами. Важнейшими составляющими успешных тренировок являются дисциплина и внимание к деталям, а повышение разряда спортсменки находится в прямой зависимости от стажа тренировок и положительно влияет на уровень владения лентой. Музыкальность и уверенность в себе также являются важными компонентами успешного выступления.

На основании полученных результатов были сформулированы следующие рекомендации: необходимо разрабатывать специализированные методики и упражнения, направленные на развитие дифференцировки динамических и кинематических параметров движений лентой. Целесообразно включать в тренировочный процесс упражнения, способствующие развитию мелкой моторики. Использование музыкального сопровождения является эффективным средством улучшения координации движений и развития чувства ритма. При разработке тренировочных программ необходимо учитывать индивидуальные особенности каждой гимнастки, включая возраст, стаж, квалификацию и уровень физической подготовки.

Представленный анализ предоставляет ценную информацию для тренеров и специалистов в области художественной гимнастики, позволяя более эффективно планировать тренировочный процесс и разрабатывать методики, направленные на совершенствование навыков владения лентой.

Таким образом, исследование совершенствования качества владения лентой на основе развития динамических и кинематических параметров движений является актуальным и практически значимым. Решение выявленных проблем позволит повысить техническое мастерство гимнасток, снизить количество ошибок, улучшить качество выполнения сложных элементов и, как следствие, повысить соревновательные результаты.

Список литературы

1. Артемьева Ж.С. Совершенствование техники упражнений с лентой у высококвалифицированных спортсменок в художественной гимнастике / Ж.С. Артемьева // Омские научные чтения : материалы VI Всероссийской научной конференции (Омск, 14–17 мая 2024 года). – Ч. 2. – Омск, 2024. – С. 691–697. EDN TNPDOO
2. Веричева П.А. Средства совершенствования фигурных движений с лентой в художественной гимнастике на тренировочном этапе спортивной подготовки / П.А. Веричева // Актуальные проблемы и тенденции развития гимнастики, современного фитнеса и танцевального спорта: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 1–2 декабря 2022 года) / под общ. ред. М.Ю. Ростовцевой. – М., 2022. – С. 120–124.
3. Лавренова А.Г. Анализ ошибок в технике выполнения манипуляций с лентой у гимнасток высокой квалификации в художественной гимнастике / А.Г. Лавренова, Е.Д. Бернатовичюте // Физкультурное образование Сибири. – 2020. – №1 (43). – С. 42–45. EDN IQXCXT
4. Селезнева А.Д. Совершенствование фигурных движений лентой в художественной гимнастике / А.Д. Селезнева // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения: сборник материалов XVI-й международной научно-практической конференции (Москва, 25 ноября 2017 года) / отв. ред. Е.М. Мосолова. – М., 2017. – С. 87–93. EDN YZNRPF

Научное электронное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ, ИННОВАЦИИ, ИССЛЕДОВАНИЯ
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СООБЩЕСТВА**

Материалы

III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Чебоксары, 16 декабря 2025 г.)

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 26.12.2025 г.
Объем 13,8 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 62.14.

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>