

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики

ТЕХНОПАРК УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 10 сентября 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 373(082)
ББК 74.204я43
Т38

Рекомендовано к публикации на основании приказа Чувашского республиканского института образования Министерства образования Чувашской Республики №378 от 11.08.2026

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»
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, ректор Чувашского республиканского института образования Минобрнауки Чувашии
Кузнецов Александр Валерьянович, канд. филол. наук, директор центра регионального развития Чувашского республиканского института образования

Т38 **Технопарк универсальных педагогических компетенций** : материалы II Всерос. науч.-практич. конф. (Чебоксары, 10 сент. 2026 г.) / гл. ред. Ж. В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2026. – 346 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-28-8

В сборнике представлены статьи участников II Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам формирования моделей наставничества и развития профессиональных компетенций педагога. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

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(082)
ББК 74.204я43

ISBN 978-5-908172-28-8
DOI 10.31483/a-10926

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики, 2026
© Издательский дом «Среда», 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике представлены статьи участников II Всероссийской научно-практической конференции, посвященные вопросам формирования моделей наставничества и развития профессиональных компетенций педагога. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Социальные процессы и образование.
2. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
3. Наставники и педагоги по ранней профориентации школьников.
4. Личность преподавателя в образовательном процессе
5. Тенденции развития цифрового образования.
6. Филология в системе образования.
7. Содержание и технологии профессионального образования.
8. Образовательный процесс в организациях общего и дополнительного образования.
9. Теория и методика обучения и воспитания.
10. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
11. Коррекционная педагогика.
12. Культурологический подход в образовании.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Арзамас, Армавир, Астрахань, Белгород, Владимир, Иркутск, Казань, Канаш, Краснодар, Красноярск, Лаишево, Липецк, Луганск, Магадан, Мурманск, Нижневартовск, Новочебоксарск, Омск, Орёл, Ростов-на-Дону, Саратов, Ставрополь, Тольятти, Тула, Тюмень, Хабаровск, Химки, Цивильск, Чебоксары, Шумерля, Ядрин, Ярославль) России.

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного), университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Белгородский юридический институт МВД России им. И.Д. Путилина, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Государственный университет по землеустройству, Иркутский государственный университет путей сообщения, Казанский государственный институт культуры, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Луганский государственный педагогический университет, МИРЭА – Российский технологический университет, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Московский городской педагогический университет, Московский государственный институт культуры, Московский педагогический государственный университет, Мурманский арктический университет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижневартовский государственный университет, Омский государственный педагогический университет, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский государственный социальный университет, Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева, Саратовский государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова, Северо-Восточный государственный университет, Сибирский юридический институт МВД РФ, Ставропольский государственный педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет, Тольяттинский государственный университет, Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого, Тюменский индустриальный университет, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны Министерства обороны Российской Федерации).

Большая группа образовательных организаций представлена колледжами, техникумами, гимназиями, школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, магистры и магистранты, студенты, ассистенты, научные сотрудники, заведующие кафедрой, учителя школ, воспитатели, музыкальные руководители, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи, учителя-логопеды.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие во II Всероссийской научно-практической конференции **«Технопарк универсальных педагогических компетенций»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Алексеева Е.Н.</i> Финансовая грамотность на уроках математики: от абстрактных процентов к реальным жизненным решениям	10
<i>Андреева И.П., Никифорова Л.А.</i> Игра как главный способ познания мира: что важно учитывать родителям	12
<i>Давыдова А.О.</i> Воспитание патриотизма на уроках истории: от знания к сопричастности.....	15
<i>Дыня А.О.</i> Интеграция исследований социальной дистанции в практику воспитательной работы СПО: опыт кафедры профессионального образования.....	18
<i>Ефимова М.М., Митрофанова Г.А., Клочкова А.И.</i> Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте	21
<i>Кондыба П.А., Целищева З.А.</i> Трансляция ценностей в цифровой среде: контент-анализ публикаций лидеров мнений и откликов молодёжной аудитории в социальных сетях	24
<i>Майорова К.А.</i> Иллюзия сотрудничества: феномен «социальной лени» в контексте групповой учебной деятельности	28
<i>Смирнова М.С., Сахьюн Селин</i> Совместная деятельность обучающихся в поликультурной среде мегаполиса	31
<i>Степанова А.А., Порфирьева Т.Г.</i> Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	34
<i>Толипова Е.С., Целищева З.А.</i> Социальная работа с молодёжью с признаками девиантного поведения	37
<i>Туркина Т.И., Львова И.В.</i> Оценка эффективности воспитательной работы: какие метрики реально использовать классному руководителю	38

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Бессонов Д.В.</i> Субъективный возраст как фактор психологического благополучия.....	41
<i>Волкова Л.В.</i> Развитие творческих способностей будущих специалистов профессии «Повар, кондитер»	44
<i>Глухих Я.А.</i> Диагностика уровня толерантности и пути развития толерантной коммуникации на занятиях по иностранному языку в вузе.....	46
<i>Катайкина А.А.</i> Эмоциональный интеллект начинающего педагога: управление стрессом на парах и экзаменах	51
<i>Копылова В.Н., Копылов Д.К.</i> Опыт использования настольных психологических игр в работе школьного психолога	55
<i>Савченко В.В.</i> Современные концептуальные модели в изучении профессионального стресса: эволюционный подход и современная интегративность	58
<i>Симдянкина Ю.С.</i> Кейс-стади «переведенных» учеников: смена школы как фактор риска и ресурс преодоления буллинга.....	62
<i>Симдянкина Ю.С.</i> Модель «равный – равному» (peer-to-peer) в профилактике буллинга: инновационный потенциал.....	67
<i>Трофимова С.В.</i> Сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной среды	71
<i>Яковлева Н.В.</i> Адаптация студентов первого курса к образовательной среде вуза: проблемы и пути решения	74

НАСТАВНИКИ И ПЕДАГОГИ ПО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

- Васильева В.Г.** Интеграция элементов профориентации в курс школьной математики: региональный аспект и цифровые инструменты 77
- Илларионова О.Н.** Ранняя профориентация на уроках «Окружающего мира» в начальной школе 79
- Морозова А.И.** Формирование инженерно-технологического мышления и профессиональное самоопределение учащихся в рамках предметной области «Технология» 83

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

- Алексеева С.В.** Профессиональная культура педагога как детерминант развития безопасной образовательной среды в условиях цифровой трансформации школы 86
- Бакаев А.Ю.** Преподаватель и его деятельность в современном образовательном процессе системы СПО 89
- Власичева В.В.** От транслятора знаний к многозадачному профессионалу: трансформация роли преподавателя иностранного языка в цифровую эпоху 94
- Коблева А.Л., Молчанова В.С.** Практика коучинга как инструмент профилактики повышенного риска выгорания педагогического персонала 97
- Староверова И.В.** Генеративный ИИ в высшей школе: автоматизация операций и сохранение педагогической субъектности 100
- Степанова Т.Н.** Методическая работа как средство профессионально-личностного развития педагога 103
- Трофимова С.В., Чаплыгина Н.В.** Ценностно-смысловые основания педагогической деятельности механизмы трансляции личностных установок учителя в образовательный процесс 106

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бессонова Д.С.** Микрообучение как педагогическая технология: когнитивные механизмы усвоения и дидактические ограничения при изучении фундаментальных дисциплин 109
- Богданова В.Ю.** Развитие логического мышления младших школьников с использованием игровых обучающих приложений 111
- Воеводина Р.В.** Искусственный интеллект в образовании: вызовы и перспективы для СПО ..114
- Григорьева М.Ю., Бородкина И.Г.** Инновационные технологии в начальной школе: от теории к эффективной практике 118
- Дедов С.В.** Искусственный интеллект и моральный выбор: новые вызовы для системы просвещения в эпоху цифровизации 120
- Ефимова М.Н., Полякова Э.В.** Цифровая трансформация начального образования: от инструмента к новой дидактике 122
- Ильин С.Ю.** Лингводидактический потенциал генеративного чат-бота как драйвера автокоммуникации студентов в условиях профессионального иноязычного образования 125
- Каптушева И.Ш., Эркенова Д.И., Новикова А.Р., Миролюбова Н.А., Иоффе Н.Е.** Архитектура познания в эпоху алгоритмов: движущие силы, технологии и перспективы развития образования 128
- Мамаева К.У., Абайдуллина О.С., Мажарцева А.К., Гаврилова Е.А., Миролюбова Н.А.** Перспективы цифрового образования: тренды, системные задачи и дидактические возможности 133
- Машкин А.Л., Борисов В.М., Борисов Ю.В.** Мехатроника как реализация концепций классической механики в современном обществе 140

Плякина В.В. Цифровые технологии в дошкольном образовании: от проблем к перспективам	145
Соболевская Е.В. Эстетическое воспитание дошкольников в современном мире	147
Чистяков Я.В. Использование тренажно-имитационного комплекса в образовательном процессе	150

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Горбунова А.А., Григорьева С.К. Реализация метода проектов в системе начального и основного общего литературного образования (на примере 3–6 классов)	153
Ефимова А.Н. Паремнологический материал как дидактическая основа уроков чувашского языка и литературы	159
Никалина О.А., Васильева Н.В. Нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения	161
Пластинина Н.А., Степанова М.А. Обучение письменному переводу: практические направления использования нейросетей	164
Трофимова С.В., Чаплыгина Н.В. Обучение сочинению: непрерывная линия от 2 до 6 класса	169

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бояджан С.А. Формирование пространственного мышления средствами академического рисунка	172
Волкова Т.П., Малаева А.В., Глоба Т.А. Методические аспекты организации внеаудиторных мероприятий при обучении иностранному языку в вузе	174
Глок М.В. Междисциплинарные связи в управлении детским хоровым коллективом	178
Калугина Т.Г. Дополнительное профессиональное образование как инструмент повышения эффективности практико-ориентированного обучения в системе среднего профессионального образования	180
Каппушева И.Ш., Миролюбова Н.А., Новикова А.Р., Эркенова Д.И., Мажарцева А.К. Трансформация коммуникативных технологий в образовательном процессе высшей школы: педагогический и социокультурный аспекты	183
Каппушева И.Ш., Эркенова Д.И., Мамаева К.У., Рыбакова Е.Е., Мазлов А.В. Лингвопрагматические и социокультурные особенности профессиональной коммуникации ИТ-специалистов в условиях цифровой трансформации	186
Курдубова В.В., Скробач А.В. Дифференцированное обучение фундаментальным дисциплинам в военном инженерном вузе: организационно-педагогические условия и риски	191
Курдубова В.В., Скробач А.В. К вопросу повышения качества естественно-научной подготовки курсантов инженерных высших учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации	196
Пудова О.А. К вопросу о мотивации (на примере изучения дисциплины «Русский язык в профессиональной служебной деятельности»)	200
Рудомётова Л.Т. Особенности формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов профиля подготовки «Горное дело»	203
Хань Фэн Создание эффективной образовательной среды для профессионального становления магистров-альтистов в условиях высшего образования	205
Чжан Бокай Кросс-культурные аспекты формирования исполнительского стиля у иностранных студентов в классе фортепиано	207

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурлак О.А., Лев Я.Б. Включение национально-регионального компонента в музыкально-образовательный процесс школы как неотъемлемая часть личностного становления школьника 211

Васильева Т.В., Колесникова Н.В., Алексеева Л.Л., Якушова Т.В. Дошкольное наставничество: опыт, знания и умения для будущего..... 213

Доронина О.И., Суркова О.Ю. Основные принципы эффективного преподавания в школе... 216

Степанова А.Ю. Интегрированные уроки английского языка: эффективный инструмент современного педагога..... 219

Яковлев М.Ю. Реализация всероссийского проекта «Футбол в школе» в рамках дополнительного образования в сельской школе 221

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бажайкина О.М. Нестандартные формы уроков английского языка 224

Васильев М.С. Психолого-педагогические условия развития теоретического мышления подростков на уроках математики в 6 классе 228

Дмитриева И.Л., Романова Н.А. Использование технологии проектного обучения на уроках в начальной школе..... 233

Долгова И.Ю., Кондеева С.М. Формирование основ гражданской идентичности у детей 3–7 лет в рамках празднования Дня российского флага..... 235

Егорова Е.В. Использование ролевых игр на уроках английского языка как средство формирования навыков общения 238

Ендерова Л.А., Васильева Н.В. Реализация наследия И.Я. Яковлева в направлениях воспитания ФОП ДО 241

Жечкова О.В. Метод проектов на уроках химии и во внеурочной деятельности..... 243

Ковширова В.А. Воспитание патриотизма на уроках русского языка и литературы..... 246

Кочеткова О.В. Здоровьесберегающие технологии в воспитательном процессе..... 248

Курякова Д.Э. Специфика формирования нравственных чувств у современных дошкольников 250

Легостаева О.В. Развитие мировоззренческой компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки в вузе на примере художественного фильма «The English Patient» (теоретический и практический аспекты) 253

Мизюрова Э.Ю. Роль патриотических проектов в едином информационном пространстве ... 256

Милютина И.В., Вазякова Н.А. Художественно-эстетическое развитие в начальной школе 259

Михайлова Е.В. Креативность и глобальные компетенции на уроках английского языка как новый уровень грамотности в современной школе 261

Осипова О.С. Активные методы обучения на уроках английского языка..... 264

Панфилова Н.А., Варламова М.А., Тихонова О.Ю., Яковлева А.Н. Работа по познавательному развитию дошкольников 266

Петрова О.В. Думать, рассуждать и объяснять: передовые педагогические технологии на уроках музыки..... 269

Селиванова Л.Д. Наставничество как механизм сохранения боевой памяти: опыт 600-го стрелкового полка и практика студенческого краеведческого исследования (по материалам исследовательской работы «Пройдем по улице героя») 273

Старожитник А.А. Игра – ключ к общению: как развивать коммуникативные навыки у старших дошкольников..... 277

<i>Терентьева Г.А.</i> Формирование читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения: от техники к смыслу.....	279
<i>Чиндарева Н.Н., Казакова С.Н., Павлова Т.В.</i> Методика решения задач на сплавы и смеси как инструмент формирования естественно-научной грамотности.....	282
<i>Ширишкова Э.А.</i> Работа по развитию конструктивной деятельности детей дошкольного возраста.....	284
<i>Юманова Р.Н., Николаева М.Н., Игнатьева Н.П.</i> Формирование культуры безопасности у дошкольников в условиях ФГОС.....	287
<i>Ярукова Т.В., Чернова А.Ю., Елегонова С.Ю., Белкова К.Н.</i> Формирование представлений о животных у детей 4–5 лет.....	289
<i>Ятрышева С.П.</i> Межпредметные связи и творческая деятельность обучающихся на уроках математики.....	292
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
<i>Горбунова Т.А., Попов А.А., Писаная К.А.</i> Совершенствование передачи мяча гандболистками 12–13 лет с помощью подвижных игр.....	295
<i>Камагурова А.А.</i> Психологическая подготовка спортсменов как одно из ключевых направлений для достижения высоких результатов.....	299
<i>Полякова М.В., Григорьева Н.В., Михайлова Т.В., Суриков А.А.</i> Типологическая особенность пульсовой активности кровотока в популяции подростков при соревновательной нагрузке.....	302
<i>Султанова А.Р.</i> Использование средств функционального тренинга для коррекции нарушений осанки у студенток гуманитарных специальностей.....	305
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	
<i>Бродюкова Э.Г.</i> Физика без страха: 5 приёмов работы с когнитивной перегрузкой детей с особыми образовательными потребностями.....	308
<i>Евдокимова З.А.</i> Логопедическая ритмика как комплексное средство коррекции и развития речи, музыкальных и двигательных способностей детей дошкольного возраста.....	312
<i>Евдокимова О.В., Фёдорова А.А., Звонкова Э.Г.</i> Современные методики и технологии коррекционно-образовательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья....	316
<i>Зыкова Т.С.</i> Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	319
<i>Кротова Н.С., Сергеева А.В., Моисеева Н.Ф.</i> Интегрированное занятие: опыт совмещения образовательных задач и коррекционных целей (из опыта работы учителя-логопеда и воспитателя в ДООУ общеразвивающего вида).....	322
<i>Миронова Е.Е.</i> Коррекция заикания у детей с ОВЗ в среднем звене школы.....	324
<i>Павлова О.Н.</i> Коррекционно-педагогическое сопровождение дошкольников с РАС.....	326
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Асовик Е.В., Пескова Н.С.</i> Народная культура как основа духовно-нравственного воспитания: возрождение традиций русского быта.....	329
<i>Румянцева О.Ю.</i> Роль школьных музеев в формировании патриотического сознания учащихся.....	331
<i>Трофимова С.В.</i> Краеведческий модуль как инструмент культурологического подхода в начальной школе.....	334
<i>Фомина Э.В.</i> Школа как культурный центр села: Яншихово-Норвашская школа в системе просвещения чувашского народа.....	337
<i>Чернякова Н.С.</i> Аксиологические и этнокультурологические основы межнациональной коммуникации.....	340
<i>Яхина Д.И.</i> Культурологический подход к преподаванию русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации образовательной среды вуза.....	342

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Алексеева Елена Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №55»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ОТ АБСТРАКТНЫХ ПРОЦЕНТОВ К РЕАЛЬНЫМ ЖИЗНЕННЫМ РЕШЕНИЯМ

Аннотация: статья посвящена работе учителя математики в школе по теме «Проценты». Автором рассматриваются примеры, помогающие увлечь ученика при работе с темой, а также организационные формы работы и их особенности. Раскрывается возможность их применения. Подводятся итоги.

Ключевые слова: проценты, социальная значимость, формы работы, урок математики, финансовая грамотность.

Математика – это не только наука о числах, но и главный инструмент управления личными финансами. Рассказывая о финансовой грамотности на уроках математики, я решаю сразу две задачи: снимаю вечный вопрос о применимости предмета и формирую у подростков навыки применения математических знаний в современной экономике. «Когда мне в жизни пригодится эта ваша математика?» – вопрос, который хотя бы раз слышал каждый учитель математики. Но тема процентов на уроках математики вызывает особый интерес у детей. И это не случайно. Пожалуй, трудно найти другую математическую категорию, которая была бы настолько актуальна, независимо от его возраста, профессии и социального статуса.

Мы сталкиваемся с процентами ежедневно, просто не замечая этого: читая о скидках в магазине, изучая условия банковского вклада, анализируя данные социологических опросов, проверяя состав продуктов на упаковке. Проценты стали универсальным языком, на котором современная цивилизация описывает изменения, соотношения и динамику процессов – от уровня инфляции до успеваемости в классе. Часто, открывая учебник, мы видим задачи абстрактного содержания или примеры традиционных вычислений, что может сделать тему о процентах заведомо скучной.

Перейдя к основной части, я приведу несколько примеров, как уйти от абстракции при изучении темы «Проценты». Как учитель математики, я убеждена: тема процентов становится по-настоящему интересной для учеников тогда, когда они видят её связь с реальной жизнью.

Пример 1.

Вместо «Найдите 13% от числа 80» предложите задачу:

«Смартфон стоит 80 000 рублей. В магазине «А» на него скидка 13%, а в магазине «Б» он стоит 80 000 рублей, но банк начислит вам кэшбэк 1500 рублей. Где покупка выгоднее и на сколько?»

Пример 2.

Вместо традиционной задачи про тариф мобильной связи составляем задачу о взаимном интересе:

«Оператор предлагает два тарифа. Первый: без абонентской платы, минута разговора стоит 3 рубля. Второй: абонентская плата 200 рублей в месяц, каждая минута сверх пакета стоит 1 рубль. Постройте графики функций стоимости для обоих тарифов и определите точку пересечения прямых. Какой тариф выбрать семье, которая говорит 150 минут в месяц? А какой – подростку, говорящему 400 минут?»

Пример 3.

Вместо подстановки чисел в формулу банковских вкладов (формулу сложного процента): составить задачу о мечте подростка.

«У тебя есть 5000 рублей. Если ты положишь их под 10% годовых с ежемесячной капитализацией и будешь докладывать по 1000 рублей каждый месяц, сколько денег будет на счете к твоему 18-летию?»

Или еще вариант:

«Что станет с накоплениями в 10 000 рублей через год, если официальная инфляция составляет 8%, а проценты по банковскому вкладу – 6%.»

Расчет покажет силу сложного процента лучше любой лекции.

Важно, что социальная значимость темы «Проценты» продолжается дальше за пределами школьного учебника. Практический навык работы с процентами можно реализовать через различные формы работы, усиливающий эффект социализации. Вот некоторые из них.

Групповая работа – базовая форма, запускающая механизмы социального взаимодействия. В процессе решения математической задачи в группе ученики вынуждены слушать друг друга, уважать чужое мнение, договариваться, брать на себя ответственность за общий результат, распределять роли (генератор идей, вычисляющий, проверяющий, выступающий).

Парная работа – переходная ступень между индивидуальной и групповой деятельностью. Работая в парах, ученики учатся договариваться, выслушивать друга, многократно повторять и объяснять, не бояться ошибок (партнёр – не учитель, ошибаться не страшно).

Проект – форма работы, максимально приближенная к реальной социальной практике. Ученики не просто решают задачу, а создают продукт, имеющий ценность за пределами урока. Например, за пределами урока математики поэтапная работа над проектом «Бюджет моей семьи» включает в себя: сбор данных о доходах, скидках, кредитах, статистическая обработка. Здесь необходимо распределить роли в семье, соблюдать сроки и презентовать результат работы.

Игровые формы создают эмоциональную вовлеченность, которая усиливает социальное взаимодействие. Игра ставит учеников в условия поиска и соревнования, что побуждает их к активной коммуникации. Примеры таких игр: «Своя игра», «Математический бой», «Аукцион знаний» и т. д.

Задача учителя – выбрать формы, соответствующие этапу урока и возрасту, и обеспечить рефлекссию социального опыта (эмоции, трудности, сомнения, радость от процесса, достижения цели и т. д.), полученного в процессе решения математических задач.

Подводя итог, замечу, что темы, связанные с процентами, позволяют делать выводы, принимать правильные финансовые решения и здесь моя задача – помочь ученикам подружиться с темой «Проценты» на долгие годы. Когда выпускник впервые придет в банк оформлять ипотеку или выбирать вклад, он достанет калькулятор не потому, что боится быть обманутым, а потому что знает: любое финансовое решение – это всего лишь задача по математике, которую можно и нужно решить правильно. И именно на наших уроках он научился находить единственно верный ответ.

Список литературы

1. Виленкин Н.Я. Математика. 5 класс / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков. – М.: Мнемозина.
2. Дорофеев Г.В. Процентные вычисления: учебно-методическое пособие / Г.В. Дорофеев, Е.А. Седова. – М.: Дрофа, 2003.
3. Икон А.И. Проценты в нашей жизни и их применение / А.И. Икон, Л.В. Васильева // Юный ученый. – 2018. – №4 (18). – С. 34–35. EDN YKKEXZ
4. Крамор В.С. Повторяем и систематизируем школьный курс алгебры и начал анализа / В.С. Крамор. – М.: Просвещение, 1990.
5. Энциклопедический словарь юного математика. – М.: Педагогика, 1989.

Андреева Ирина Петровна

бакалавр, воспитатель

Никифорова Линда Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №6 «Сеспель»

пгт Вурнары, Чувашская Республика

ИГРА КАК ГЛАВНЫЙ СПОСОБ ПОЗНАНИЯ МИРА: ЧТО ВАЖНО УЧИТЫВАТЬ РОДИТЕЛЯМ

Аннотация: в статье рассматривается игра как ведущая деятельность и основной способ познания мира ребёнком в условиях семейного воспитания. Авторы раскрывают развивающий потенциал игры, особое внимание уделено «свободной игре», в которой ребёнок самостоятельно создаёт правила, а роль родителей сводится к наблюдению и обеспечению безопасности без назидательных вмешательств. Обоснована недопустимость превращения игры в награду или средство обучения. Проанализированы трудности реализации игрового подхода в семье: нехватка времени и ресурсов, соблазн замены живой игры гаджетами, разрушительная сила быта и связанные с ней ограничения. Предложены практические решения: выделение игровых зон, составление расписания, баланс совместной и самостоятельной игры. Материал адресован родителям и педагогам дошкольного образования.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, познание, познавательная деятельность, семья, родители.

Игра – это не просто занятие для ребенка, чтобы отвлечь его внимание, пока мама занимается домашними делами, например, готовит ужин. На самом деле, игра является одной из самых важных и значимых деятельности в жизни ребенка. Это его основная работа, его уникальный язык, с помощью которого он исследует и осваивает окружающий мир. Каждый элемент игры помогает ему встраивать кусочки огромной и сложной реальности в его маленькую, еще не до конца сформировавшуюся голову. Когда ребенок строит башню из кубиков, он не просто увлекается процессом. Он начинает осознавать и понимать законы физики, такие как гравитация. Он экспериментирует с тем, как высоко можно построить конструкцию, прежде чем она рухнет. Это дает ему возможность учиться на своих ошибках и находить оптимальные решения. А когда он начинает спорить с плюшевым мишкой или другими игрушками, он осваивает социальные роли, учится взаимодействовать с другими, даже если эти «другие» – всего лишь его игрушки. В такие моменты он пробует разные роли, учится отстаивать свою точку зрения и понимать, что у каждого, даже у мишки, может быть своя позиция. Когда ребенок рисует каракули, он выражает свои чувства и эмоции, для которых у него пока нет слов. Это важный процесс, который помогает ему развивать эмоциональный интеллект и находить способы самовыражения.

С.В. Ануй [1] отмечает, что родителям следует понимать, что в игре нет понятий «правильно» или «неправильно», есть только сам процесс, который важен для развития ребенка. Одним из ключевых аспектов игры является так называемая «свободная игра». Это та игра, которая не организована взрослыми, не контролируется гаджетами и не имеет четкой цели, например, «научить буквам за 15 минут». В свободной игре ребенок сам придумывает правила, а затем может их нарушать, экспериментируя и создавая что-то новое. Именно в такие моменты у него формируется креативное и гибкое мышление, которое будет полезно в будущем. Важная роль родителей в этом процессе – быть наблюдателями и хранителями безопасности, а не дирижерами. Если вы постоянно вмешиваетесь с комментариями вроде «возьми этот кубик, он устойчивее» или «не маши машинкой так сильно», вы мешаете его исследовательскому импульсу и мешаете ему развиваться. Ваше молчаливое присутствие и искренний интерес к тому, что делает ребенок, значат для него гораздо больше, чем любые ваши

подсказки. Он чувствует вашу поддержку и понимание, что создает более безопасное пространство для его творчества и самовыражения.

По мнению Е.В. Яковлевой [3], еще один важный аспект игры – это то, что игра является зоной для проживания эмоций. С помощью игры ребенок перерабатывает свои страхи, радости и переживания, в том числе и те, которые связаны с вашей реакцией на него. Если вы заметили, что ребенок проявляет агрессию или тревожность во время игры, не спешите это пресекать. Возможно, именно таким образом он обрабатывает тяжелый день или переживания. Запрещая ему проявлять злость в игре с солдатиками, вы тем самым запрещаете ему чувствовать злость вообще. Позвольте ему быть любым в игре. Ваша задача – не оценивать его действия, а в конце игры спросить: «А что чувствовал этот солдатик? Почему он так поступил?» Это поможет ребенку научиться рефлексии, но не через морализаторство, а через мягкое сопровождение.

Третий момент, о котором часто забывают родители в погоне за ранним развитием, заключается в том, что игра не должна рассматриваться как награда или как средство обучения. Когда вы говорите: «Сначала выучим буквы, а потом пойдешь играть», вы формируете у ребенка установку, что учеба – это тяжелая повинность, а игра – это заслуженный отдых. В идеале учеба и игра должны быть неразрывно связаны, создавая гармоничное взаимодействие, где ребенок учится через игру, а не ждет, когда закончится «трудный» этап обучения, чтобы вернуться к более приятной деятельности. Таким образом, игра – это не только способ развлечения, но и важный инструмент для обучения, развития и самовыражения ребенка. Важно, чтобы родители создавали пространство, в котором ребенок мог бы свободно исследовать, экспериментировать и учиться, не боясь осуждения и ограничений. Это позволит ему развивать свои навыки, креативность и эмоциональный интеллект, что будет полезно в его будущем.

Использование игры как основного способа познания мира в рамках семейного воспитания представляет собой сложную задачу, и главная трудность заключается в том, что родителям необходимо постоянно находить баланс между двумя крайностями: тотальным контролем и полным попустительством. В теории многие из нас осознают важность игры для ребенка как метода исследования окружающего мира. Однако на практике этот процесс часто сталкивается с суровой реальностью быта, которая оказывается значительно сильнее педагогических идеалов и теоретических представлений. В детских садах или развивающих центрах игра представляет собой запланированное и организованное занятие, которое способствует развитию ребенка. Но дома игра вплетается в повседневную жизнь, насыщенную ограничениями и обязательствами, и именно здесь возникают наиболее острые противоречия.

О.В. Левина [2] считает первой и, пожалуй, самой заметной трудностью, с которой сталкиваются современные родители, – это нехватка времени и ресурсов. Когда вы возвращаетесь домой после долгого рабочего дня, у вас накапливается множество дел: нужно приготовить ужин, помочь старшему ребенку с домашними заданиями, разобрать кучу грязного белья и ответить на рабочие сообщения. В этой бесконечной гонке за выполнением повседневных обязанностей у вас просто не остается внутреннего ресурса для того, чтобы с энтузиазмом играть с ребенком, катая машинку по ковру или строя замок из подушек в десятый раз. Игра начинает восприниматься не как священнодействие, а как еще одна обязанность, которую необходимо «отбыть». В результате возникает соблазн заменить живую игру на более удобные форматы: например, включить мультфильм или дать ребенку планшет. Это решение кажется логичным, ведь оно позволяет обеспечить тишину и безопасность, не требуя вашего активного участия. Однако здесь мы сталкиваемся с парадоксом: вы осознаете, что игра важна для развития ребенка, но усталость и необходимость решать текущие задачи перевешивают, и вы выбираете суррогат, который на самом деле лишает ребенка важного исследовательского опыта.

Вторая проблема, с которой сталкиваются многие семьи, – это разрушительная сила быта. Ребенок познает мир через эксперименты, а эксперименты в домашних условиях почти всегда означают беспорядок. Разлитая вода, рассыпанная крупа, размазанная по столу каша, разобранный на винтики пульт от телевизора – это нормальная цена, которую родители платят за возможность игры. Однако для взрослых это становится дополнительной головной болью. Здесь происходит внутренний конфликт: с одной стороны, вы понимаете, что ребенку необходимо трогать, нюхать, сыпать и смешивать различные вещи, чтобы развивать свои навыки и понимание мира. С другой стороны, вы устали, цените свой труд по наведению чистоты и ваш мозг кричит: «Прекрати это безобразие!» В результате вы начинаете ограничивать игровую деятельность ребенка: «Не лезь в крупу», «Не трогай воду», «Не разливай». Такое ограничение, в свою очередь, может привести к тому, что ребенок начнет искать способы игры, которые не требуют вашего участия или одобрения. Он может начать прятаться, чтобы заниматься своими экспериментами, или же, наоборот, потерять интерес к игре, так как она становится для него связанной с постоянными запретами и неудовольствием со стороны родителей. Это создает порочный круг, в котором родители, стремясь защитить чистоту и порядок в доме, лишают ребенка возможности полноценно развиваться через игру.

Тем не менее, важно помнить, что игра – это не просто развлечение, а важный процесс, который способствует развитию креативности, критического мышления и социальных навыков. Поэтому родителям следует задуматься о том, как можно организовать пространство и время для игры так, чтобы это не вызывало у них стресса и беспокойства. Возможно, стоит выделить определенные зоны в доме, где ребенок может свободно экспериментировать и играть, не боясь испортить что-то важное. Это может быть отдельная комната или уголок, где можно разложить игрушки, материалы для творчества и другие предметы для игры. Также полезно разработать расписание, в котором будет время как для совместной игры, так и для самостоятельных экспериментов ребенка. Это поможет родителям заранее настроиться на игру и выделить время, когда они могут быть полностью вовлечены в процесс, а не отвлекаться на дела.

Таким образом, использование игры как основного метода познания мира в условиях семейного воспитания – это сложный, но важный процесс. Родителям нужно находить баланс между контролем и свободой, чтобы обеспечить ребенку возможность исследовать мир и развиваться.

Список литературы

1. Ануй С.В. Методическая разработка к занятию с родителями по программе: Психолого-педагогическая поддержка воспитательного потенциала семьи «Родительский Университет». Игра в жизни ребенка, или как играть с ребенком / С.В. Ануй, М.О. Янченко. – URL: <https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/ануй-с-в-янченко-м-о/> (дата обращения: 04.09.2026).
2. Левина О.В. Консультация для родителей «Дети познают мир через игры» / О.В. Левина. – URL: <https://clck.ru/3VbKtG> (дата обращения: 04.09.2026).
3. Яковлева Е.В. Зачем ребенку играть / Е.В. Яковлева // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Международной научной конференции (Челябинск, 20–23 января 2017 г.). – Челябинск: Бук, 2017. – С. 57–59. – EDN XQYRIV

DOI 10.31483/r-169197

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ: ОТ ЗНАНИЯ К СОПРИЧАСТНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема воспитания патриотизма на уроках истории в контексте современных вызовов. Автор исходит из различия «знаниевого» и «ценностно-смыслового» патриотизма, обосновывая необходимость перехода от трансляции героических фактов к созданию условий для личностного осмысления прошлого. На основе анализа практик, представленных в преддверии II Всероссийской научно-практической конференции «Технопарк универсальных педагогических компетенций», предлагается модель, интегрирующая проблемное обучение, работу с историческими источниками и локальную историю. Приводятся конкретные примеры заданий и проектов, доказывающих их эффективность для формирования устойчивой гражданской идентичности. Статья адресована учителям истории, методистам и исследователям в области педагогического образования.

Ключевые слова: воспитание патриотизма, урок истории, гражданская идентичность, проблемное обучение, историческая память, локальная история, ценностно-смысловое развитие.

2025 год, объявленный в России Годом защитника Отечества в ознаменование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне, актуализировал давнюю педагогическую дискуссию: как воспитать патриотизм, не скатываясь к формальной риторике, и как сделать так, чтобы чувство сопричастности к истории страны стало для школьника личным убеждением, а не заученной формулой. Урок истории обладает в этом отношении уникальным, ничем не заменимым потенциалом. Однако реализация этого потенциала требует от учителя не просто знания фактов, но и владения особыми педагогическими технологиями.

В современной методической литературе утвердилось представление о воспитательном потенциале урока истории как совокупности возможностей содержания и форм учебной работы, влияющих на формирование гражданских, нравственных и культурных качеств личности. При этом исследователи фиксируют разрыв между декларируемыми целями и реальными результатами: по данным ФОМ, доля россиян, считающих себя патриотами, достигнув пика в 78% в 2017 году, к 2019 году снизилась до 73%. Это заставляет искать более эффективные педагогические решения.

1. Патриотизм как педагогическая категория: различение уровней.

Прежде чем говорить о методах, необходимо зафиксировать принципиальное различие. Патриотизм как результат школьного образования может существовать на двух уровнях.

Первый уровень – знаниевый (декларативный). Ученик знает даты побед, имена героев, может пересказать сюжеты великих сражений. Он способен воспроизвести патриотические тезисы, но они остаются для него внешними, не затрагивают эмоциональную и волевую сферу. Этот уровень достигается относительно легко, но он неустойчив: при столкновении с альтернативными интерпретациями или жизненными трудностями декларативный патриотизм быстро разрушается.

Второй уровень – ценностно-смысловой (личностный). Ученик не просто знает о прошлом, но пережил его как часть собственной биографии – семейной, местной, национальной. Он способен к рефлексии, к постановке нравственных вопросов, к самостоятельному выбору гражданской позиции. Именно этот уровень является подлинной целью воспитания.

Различение этих уровней имеет прямое методическое следствие: если знаниевый патриотизм формируется через трансляцию информации, то ценностно-смысловой требует вовлечения – интеллектуального, эмоционального, деятельностного. Урок истории, построенный по принципу «учитель рассказывает – ученик запоминает», работает на первом уровне. Для достижения второго необходима иная педагогическая логика.

2. Проблемное обучение как механизм смыслопорождения.

Наиболее продуктивной технологией, обеспечивающей переход от знания к смыслу, является проблемное обучение. Его суть применительно к истории состоит в создании ситуации, когда ученик сталкивается с противоречием, не имеющим очевидного разрешения, и вынужден самостоятельно искать ответ, опираясь на источники и собственные ценностные ориентиры.

Приведём конкретные примеры проблемных вопросов, которые могут быть использованы в разных классах.

Пример 1. «Прав ли был Александр Невский?» (6–7 класс). Учащимся предлагаются два фрагмента источников: житийное описание Невской битвы и Ледового побоища (подчёркивающее героизм князя) и фрагмент из западноевропейской хроники, где события трактуются иначе. Проблемный вопрос: «Можно ли считать Александра Невского героем, если его политика привела к зависимости от Орды? Была ли альтернатива?» Ученики, работая в группах, должны не просто воспроизвести «правильный» ответ, а выстроить аргументацию, учитывая контекст эпохи.

Пример 2. «Цена победы: можно ли было обойтись меньшими жертвами?» (9–11 класс). На материале Великой Отечественной войны сопоставляются данные о потерях, приказы Ставки, воспоминания фронтовиков. Проблемный вопрос требует выхода за пределы «правильно-неправильно» в пространство нравственного выбора и исторической ответственности.

Важно, что проблемное обучение не отменяет патриотического воспитания, а делает его устойчивым: убеждение, добытое самостоятельно, через преодоление сомнения, обладает несравненно большей прочностью, чем готовый лозунг.

3. Исторический источник и локальная история: от абстракции к личному.

Второй ключевой механизм – работа с историческими источниками, обеспечивающая эффект достоверности и диалога с прошлым. Ученик, читающий подлинный документ – письмо с фронта, страницу дневника, архивную запись – устанавливает прямую связь с людьми прошлого, и эта связь эмоционально окрашена.

Особую роль играет локальная история. Исследователи подчёркивают: «История России начинается с истории своей малой Родины». Когда ученик узнаёт, что его прадед или сосед по улице был участником событий, о которых говорится в учебнике, абстрактное «мы» обретает конкретное лицо.

Приведём пример педагогического проекта, реализуемого в русле этого подхода. Учащиеся 7–9 классов в течение учебного года собирают материал о земляках – участниках Великой Отечественной войны, тружениках тыла, детях войны. Результатом становится электронная карта «Герои рядом», размещённая на школьном сайте. Каждая точка на карте – это история конкретного человека, зафиксированная в тексте, фотографиях, аудиозаписях интервью. Такая работа решает сразу несколько задач: развивает исследовательские навыки, формирует уважение к старшему поколению и создаёт устойчивую эмоциональную связь с историей страны через историю своей семьи и своего села.

Аналогичный эффект даёт проект «Бессмертный полк онлайн», в котором школьники могут участвовать, готовя материалы о своих родственниках-ветеранах.

4. Технологические решения и цифровые инструменты.

Современный урок истории не может игнорировать цифровую среду. Исследование, проведённое в Уральском государственном педагогическом университете в рамках

государственного задания, показало, что грамотное использование цифровых ресурсов существенно повышает эффективность формирования гражданско-патриотических ценностей.

Среди наиболее продуктивных инструментов можно назвать:

- виртуальные экскурсии по музеям (например, Музей Победы, региональные краеведческие музеи), которые позволяют «посетить» места, недоступные для очного визита;
- онлайн-диктанты и интеллектуальные игры (такие как «Диктант Победы» и историческая онлайн-игра «Наша Победа»), вовлекающие школьников в активную познавательную деятельность;
- создание ученических медиапродуктов – короткометражных фильмов, подкастов, интерактивных плакатов на исторические темы. Здесь воспитательный эффект достигается через творческое переосмысление материала.

Важно подчеркнуть: цифровые инструменты не заменяют, а дополняют традиционные формы. Их ценность – в расширении доступа к источникам и в создании условий для активной, а не пассивной позиции ученика.

Воспитание патриотизма на уроках истории – задача, которая не решается через простое увеличение объёма «патриотического материала». Ключевой вопрос заключается в том, как этот материал представлен. Опыт показывает, что переход от репродуктивной трансляции к проблемному обучению, от абстрактных обобщений к локальной истории, от пассивного слушания к исследовательской деятельности позволяет формировать патриотизм не как декларацию, а как личностное убеждение.

Предлагаемая модель – интеграция проблемного подхода, работы с источниками и цифровых инструментов – не является универсальной панацеей, но она задаёт направление, в котором школьное историческое образование может эффективно отвечать на вызовы времени. Дальнейшие исследования должны быть направлены на измерение долгосрочных эффектов таких педагогических практик и на разработку диагностического инструментария, позволяющего различать знаниевый и ценностно-смысловой уровни патриотизма.

Список литературы

1. Матузова С.А. Воспитательный потенциал урока истории / С.А. Матузова // Арт-Талант. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/119893-vospitatelnyy-potencial-uroka-istorii> (дата обращения: 12.09.2026).
2. Еремеев А.С. Гражданско-патриотическое воспитание в школе / А.С. Еремеев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – 2025. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 205-209. – ISBN 978-5-908083-10-2. – DOI 10.31483/g-150466. EDN WXOTAJ
3. Формирование патриотизма на уроках обществознания и истории посредством технологии проблемного обучения. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/125840> (дата обращения: 12.09.2026).
4. Формирование гражданско-патриотических ценностей у школьников / УрГПУ. – URL: <https://uspu.ru/news/formirovanie-grazhdansko-patrioticheskikh-tsennostey-u-shkolnikov> (дата обращения: 12.09.2026).
5. «Год защитника Отечества»: методические рекомендации. – М.: Роспатриотцентр, 2025.

ИНТЕГРАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДИСТАНЦИИ В ПРАКТИКУ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СПО: ОПЫТ КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен опыт кафедры профессионального образования Института развития образования Иркутской области по апробации результатов исследования ценностных ориентаций и социальной дистанции в этнических молодежных группах в рамках дополнительной профессиональной программы «Актуализация и реализация программ воспитания в СПО». Описаны организационно-методические подходы к включению проблематики межэтнического взаимодействия в содержание модулей повышения квалификации, приведены данные о динамике профессиональных компетенций педагогов и предложены направления дальнейшего развития данной образовательной инициативы.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, социальная дистанция, этнические молодежные группы, ценностные ориентации, профессиональное развитие, кафедра профессионального образования, повышение квалификации, воспитательная работа, Иркутская область.

Развитие системы среднего профессионального образования в современных условиях требует не только обновления содержания профессиональных дисциплин, но и переосмысления подходов к воспитательной деятельности. Особую значимость приобретает подготовка педагогических работников к решению задач профилактики межэтнической напряженности и экстремизма в молодежной среде. Ранее опубликованные результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций в структуре социальной дистанции этнических молодежных групп Иркутской области позволили выявить латентные риски, связанные с ценностными разрывами между представителями различных этнических сообществ [3]. Полученные данные не только обогатили теоретическое осмысление проблемы, но и стали основой для трансформации содержания программ повышения квалификации педагогических работников системы СПО. Настоящая статья продолжает данную линию, представляя опыт апробации исследовательских результатов в рамках программы «Актуализация и реализация программ воспитания в СПО», реализуемой кафедрой профессионального образования Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области».

Выбор данной программы в качестве площадки для интеграции исследовательских данных не случаен. Учебный план программы выстроен по модульному принципу и охватывает ключевые аспекты воспитательной деятельности: от нормативно-правового регулирования до технологий проектирования воспитательных модулей и оценки личностных результатов обучающихся. Именно структура программы, включающая модули, посвященные психолого-педагогическим основам развития личности и технологиям разработки программ воспитания, создает необходимые дидактические условия для содержательного разговора о ценностных основаниях межгруппового взаимодействия. Традиционно в рамках данных модулей рассматривались общие вопросы возрастной психологии, методики воспитательной работы и оценивания личностных результатов [2]. Однако анализ профессиональных затруднений слушателей, проведенный кафедрой в 2024–2025 годах, показал, что более 60% педагогов-кураторов и мастеров производственного обучения испытывают трудности при диагностике и интерпретации межличностных и межгрупповых конфликтов, имеющих этническую окраску. Педагоги отмечали, что существующие подходы к проектированию воспитательных мероприятий не в полной мере учитывают ценностную специфику студенческих

коллективов, а рекомендуемые методики оценивания личностных результатов не позволяют зафиксировать динамику в сфере межкультурного взаимодействия [5]. Эти данные послужили прямым импульсом для включения в программу проблематики социальной дистанции и ценностных ориентаций, что ранее не было предусмотрено в полном объеме.

Апробация исследовательских результатов была реализована через межмодульную интеграцию, что позволило, не изменяя общей структуры учебного плана, обогатить содержание ряда тем актуальными эмпирическими данными и практико-ориентированными заданиями. В рамках модуля «Технология разработки, реализации и актуализация программы воспитания в ПОО» при изучении темы «Инвариантные и вариативные целевые ориентиры в структуре рабочей программы воспитания» слушателям предлагались кейсы, основанные на реальных данных исследования. Педагоги анализировали, какие ценностные разрывы между этническими группами могут быть зафиксированы в укладе профессиональной образовательной организации и каким образом эти данные должны влиять на проектирование вариативной части календарного плана воспитательной работы. Вместо абстрактных рекомендаций по учету национальных особенностей слушатели получали конкретные профили ценностных ориентаций студенческих групп и на их основе разрабатывали адресные воспитательные модули. Наибольший интерес у педагогов вызвало задание по трансформации традиционных воспитательных мероприятий (например, «День народного единства» или «Фестиваль национальных культур») в мероприятия, направленные на сокращение социальной дистанции через работу с ценностно-смысловыми основаниями, а не только через внешнее знакомство с культурными формами.

Модуль «Психолого-педагогические основы развития личности обучающихся в процессе реализации программы воспитания в ПОО» предоставил возможности для углубленного рассмотрения механизмов формирования социальной дистанции [1]. В теме, посвященной психологическим особенностям юношеского возраста и механизмам развития мотивационно-ценностной сферы, акцент был смещен с общих возрастных характеристик на анализ уязвимости ценностной сферы молодежи к деструктивным идеологиям. Слушатели осваивали адаптированные диагностические методики, позволяющие выявлять не только явные проявления ксенофобии, но и латентные ценностные дефициты, которые могут служить почвой для экстремистских настроений. В рамках темы «Реализация воспитательных мероприятий по обеспечению задач профилактической направленности и безопасности в социальной среде» результаты исследования были интегрированы непосредственно в содержание профилактической работы. Педагоги учились интерпретировать данные о системообразующих ценностях и ценностях-отчуждения в различных этнических группах, чтобы проектировать не реактивные, а превентивные меры, направленные на укрепление межгруппового доверия [2]. Тема «Способы оценивания личностных результатов обучающихся» была дополнена методиками фиксации динамики в сфере межэтнического взаимодействия, что позволило слушателям выйти за рамки формальных показателей воспитательной работы.

Для оценки эффективности внесенных изменений кафедрой был проведен сравнительный анализ результатов входной и итоговой диагностики двух потоков слушателей, прошедших обучение в 2026 году ($N = 72$). Входная диагностика показала, что лишь 31% педагогов могли назвать более двух факторов, влияющих на формирование социальной дистанции в студенческой группе, а 27% не видели связи между ценностными ориентациями и рисками экстремизма. После освоения программы с включенным содержанием доля педагогов, способных аргументированно интерпретировать механизмы возникновения межэтнической напряженности, возросла до 69%. Количество слушателей, готовых использовать диагностические методики для выявления ценностных разрывов в своих учебных группах, увеличилось с 18% до 58%. В качественных отзывах педагоги отмечали, что материал исследования стал для них «инструментом для понимания скрытых процессов в коллективе», а не просто «теоретической информацией». Особую ценность, по мнению слушателей, представляла возможность

работать с реальными данными Иркутской области, что делало обучение конкретным и прикладным.

Включение проблематики социальной дистанции и ценностных ориентаций в программу «Актуализация и реализация программ воспитания в СПО» выявило ряд организационно-методических эффектов, которые можно рассматривать как значимые результаты первого этапа апробации. Во-первых, удалось преодолеть разрыв между эмпирическими исследованиями, проводимыми в академической среде, и реальной педагогической практикой. Материалы исследования перестали быть достоянием узкого круга специалистов и стали доступны широкому кругу педагогов системы СПО. Во-вторых, была подтверждена принципиальная возможность интеграции сложного социологического инструментария (методика М. Рокича, адаптированные шкалы социальной дистанции) в повседневную деятельность кураторов учебных групп, что расширяет их профессиональный инструментарий [4]. В-третьих, включение данных исследования в содержательные модули способствовало повышению мотивации слушателей: педагоги увидели в исследовании не отвлеченную науку, а практический ресурс для решения собственных профессиональных задач. В-четвертых, апробация позволила выявить дефициты в подготовке педагогов, которые требуют дальнейшей проработки: часть слушателей (около 30%) указали на необходимость более детального знакомства с методиками первичной обработки данных, что свидетельствует о потребности в дополнительных практических занятиях по статистической грамотности.

Вместе с тем в процессе апробации были выявлены и проблемные точки, требующие осмысления. Во-первых, включение нового содержания в уже сформированные модули программы при сохранении общего объема часов создало риск перегрузки слушателей, что потребовало пересмотра соотношения аудиторной и самостоятельной работы в пользу практических занятий. Во-вторых, не все педагогические работники обладают достаточной психологической готовностью к работе с диагностическим инструментарием, что ставит вопрос о необходимости разработки специального методического сопровождения для посткурсового периода. В-третьих, исследовательские данные, полученные на определенном массиве респондентов, требуют регулярного обновления, так как ценностные ориентации молодежи подвержены динамике, что предполагает организацию системного мониторинга.

Полученный опыт позволяет наметить перспективные направления дальнейшей деятельности. Кафедра профессионального образования планирует разработку отдельного специализированного модуля «Диагностика и интерпретация социальной дистанции в воспитательной работе педагога СПО» в рамках новой программы повышения квалификации для педагогов-психологов и социальных педагогов, где акцент будет сделан на практическом освоении методик, статистической обработке и проектировании профилактических программ. Кроме того, предполагается создание методического кейса для педагогов СПО, включающего диагностический инструментарий, алгоритмы интерпретации данных, образцы проектирования воспитательных мероприятий и критерии оценки эффективности профилактической работы в сфере межэтнического взаимодействия. Данный кейс может стать основой для проведения региональных семинаров и стажировок для педагогов, заинтересованных в углубленной работе по данному направлению.

Таким образом, опыт интеграции результатов исследования социальной дистанции и ценностных ориентаций в содержание программы повышения квалификации «Актуализация и реализация программ воспитания в СПО» продемонстрировал свою эффективность как с точки зрения развития профессиональных компетенций педагогов, так и с позиции внедрения научно обоснованных подходов в практику воспитательной деятельности. Представленный опыт может быть экстраполирован на другие регионы и программы повышения квалификации, что будет способствовать формированию единого подхода к профилактике экстремизма в системе среднего профессионального образования на основе ценностно-ориентированной диагностики и адресного проектирования воспитательных мероприятий. Дальнейшее развитие данного направления видится в углублении межведомственного

взаимодействия, расширении диагностического инструментария и создании сетевых площадок для обмена опытом между педагогами-практиками и исследователями.

Список литературы

1. Богардус Э.С. Социальная дистанция в городе / Э.С. Богардус // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / отв. ред. Л.В. Гирко. – М., 2003.
2. Беляева Л.А. Социальные дистанции как характеристика социального пространства современной России / Л.А. Беляева // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2018. – Т. 18, №1. – С. 58–72. DOI 10.22363/2313-2272-2018-18-1-58-72. EDN YNUELB
3. Дыня А.О. Система ценностных ориентаций в структуре социальной дистанции в этнических молодежных группах / А.О. Дыня // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2024. – №2. – С. 84–93. EDN AANQSS
4. Дыня А.О. Методика оценки проявления социально-психологических факторов в структуре социальной дистанции этнических молодежных групп / А.О. Дыня // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – №4. – С. 45–53. DOI 10.24158/spp.2025.4.5. EDN KSJXCR
5. Серафимович И.В. Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект / И.В. Серафимович, О.А. Беляева // Интеграция образования. – Т. 23, №2. – 2019. – С. 232–246. DOI 10.15507/1991-9468.095.023.201902.232-246. EDN GMKCZC

Ефимова Марина Маркеловна

воспитатель

Митрофанова Галина Александровна

воспитатель

Клочкова Алина Ивановна

воспитатель

МАДОУ «Д/С №7 «Ручеек»

пгт Вурнар, Чувашская Республика

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: статья посвящена актуальным аспектам патриотического воспитания в дошкольном возрасте. Авторами определены базовые основы и целевые ориентиры данной работы в условиях ДОУ. Описан процесс моделирования развивающей предметно-пространственной среды, выступающей основой для воспитательного процесса. Представлены эффективные практические методы и формы взаимодействия с современными дошкольниками.

Ключевые слова: патриотизм, Родина, отчизна, город, село, традиция.

Вопрос патриотического воспитания подрастающего поколения в нынешнее время приобретает особую актуальность. Говоря о дошкольном возрасте – это не знание политических программ либо исторических дат. Это более глубокое и сокровенное явление, которое начинается к искренности к близким людям, родному дому, и даже тропинке в детский сад. Формирование этих первичных эмоциональных привязанностей и есть тот самый фундамент, на котором в будущем вырастает осознанная уже гражданская позиция и любовь к Родине.

Прежде чем говорить о методах и приемах формирования патриотизма, необходимо определить, какие цели ставятся при патриотическом воспитании. Целевые ориентиры выстраиваются «от близкому к далекому». Вначале необходимо сформировать у ребенка чувство привязанности к семье, дому, детскому саду и родной улице. Ребенок должен осознавать, что его семья, дом, друзья – это самое дорогое, что у него есть и оттуда начинается Родина. С возрастом, понятие патриотизма уже уходит дальше – родной двор, родной город, село, а затем и вся страна с культурным наследием и природным разнообразием.

Патриотическое воспитание тесно связано с нравственным воспитанием. Крайне сложно воспитать любовь к Родине, если ребенок не научен уважать старших, заботиться о младших,

сострадать и помогать ближнему. Именно нравственные качества – доброта, отзывчивость и трудолюбие – это та почва, на которой может взрасти искренне патриотическое чувство. Именно поэтому в повседневной работе педагога формирование элементарных моральных норм и патриотических чувств должно идти рука об руку, подкрепляя и усиливая друг друга. Приучая ребенка заботиться о своей группе, беречь игрушки, ухаживать за растения, мы уже закладываем в нем семена ответственного отношения к тому общему дому, что его окружает.

Отдельного внимания заслуживают именно возрастные особенности восприятия у дошкольников. Дети в этом возрасте мыслят образами, их восприятие мира носит ярко выраженный эмоциональный характер. Они не способны усваивать длинные лекции или сложные логические цепочки, но зато прекрасно запоминают то, что вызвало у них сильный отклик в душе – радость, удивление, восхищение. Именно поэтому ключевым принципом патриотического воспитания является опора на эмоции. Рассказ о подвигах героев, сопровождаемый музыкой и показом иллюстраций, произведет на ребенка гораздо большее впечатление, чем простое перечисление фактов. Природа родного края, народные песни и сказки, праздничные традиции – все это способно пробудить в душе ребенка живые и теплые чувства, которые станут прочным фундаментом его будущей гражданственности. Задача взрослого – стать проводником в этот мир ярких образов и глубоких переживаний.

Говоря о патриотическом воспитании дошкольников, невозможно обойти стороной вопрос организации развивающей предметно-пространственной среды. Дети познают мир через органы чувств, через непосредственное взаимодействие с окружающими их предметами. Поэтому та атмосфера, которая окружает ребенка в детском саду, играет колоссальную роль в формировании его ценностных ориентиров.

Пожалуй, главным элементом являются уголки краеведения. Это могут быть небольшие тематические зоны, где размещаются государственные символы: флаг, герб, портрет президента. Однако намного важнее наполнить эти уголки материалами, которые отражают специфику именно малой родины ребенка – фотографиями родного города или села, изображениями значимых мест, образцами народных промыслов, характерных для своего региона. Полезно включать в такие уголки дидактические материалы, позволяющие ребенку в игровой форме знакомиться с историей своего края – кубики с достопримечательностями, пазлы с видами родной природы.

Не менее важным компонентом среды является включение в повседневную жизнь детского сада фольклора. Русские (чувашские, татарские, башкирские) народные сказки, потешки, колыбельные не только развивают речь и воображение, но и формируют культурный код ребенка, его принадлежность к определенной национальной традиции. Слушая и инсценируя народные сказки, дети усваивают представления о добре и зле, о чести и справедливости, о мудрости предков. Также важно использовать в работе с детьми классическую музыку русских композиторов.

Особое место в развивающей среде занимает игра. Именно через игру ребенок наиболее естественно усваивает социальные роли и модели поведения. Сюжетно-ролевые игры патриотической направленности – «Почта», «Космонавты», «Моряки», «Путешествие по родному городу» позволяют детям примерить на себя значимые для общества роли, ощутить свою причастность к важным событиям. Для таких игр необходимо создавать атрибуты – это могут быть бескозырки, либо штурвалы, сумки почтальона, макеты зданий. Также эффективны настольные игры по краеведению, которые в увлекательной соревновательной форме закрепляют знания детей о символах страны, о достопримечательностях родного города, о животном и растительном мире своего региона.

Создание правильной среды – это лишь половина дела. Не менее важно то, как именно педагог организует деятельность детей, какие методы и приемы он использует для достижения поставленных целей. В работе с дошкольниками наиболее эффективными являются те формы, которые органично вплетаются в естественную жизнедеятельность ребенка и не превращаются в поучительные беседы. Главным принципом здесь выступает интеграция –

проникновение патриотических тем во все образовательные области и режимные моменты. Так, на занятиях по развитию речи дети знакомятся с пословицами и поговорками о Родине, учатся составлять рассказы о своей семье и родном городе. На занятиях по изобразительной деятельности они рисуют родную природу, лепят животных, обитающих в родном крае, создают аппликации на тему народных промыслов. На музыкальных занятиях разучивают народные песни и танцы.

Большую роль в формировании патриотических чувств играют целевые прогулки и экскурсии. Живое непосредственное наблюдение всегда более эффективно, чем рассказ по картине. Прогулка к памятнику героям Великой Отечественной войны, экскурсия в краеведческий музей, поход к местной достопримечательности – все это оставляет в душе ребенка неизгладимый след. Важно, чтобы такие выходы сопровождались эмоциональным рассказом педагога, чтением стихов, возложением цветов. Особое значение в этом контексте приобретают праздники. День Победы, День города, Масленица, Рождество – эти события позволяют детям не просто узнать о традициях, но и стать их непосредственными участниками.

Отдельно стоит остановиться на совместной проектной деятельности детей и взрослых. Методы проектов позволяет сделать ребенка активным участником познавательного процесса, а не пассивным его слушателем. Создание семейных альбомов «Моя родословная», исследовательские проекты «История моей улицы», творческие проекты «Герб моей семьи» – все это не только развивает познавательные способности, но и укрепляет внутрисемейные связи. В процессе такой работы дети задают вопросы родителям, бабушкам и дедушкам, узнают о своих корнях, о том, как жили их предки. Это невероятно ценно, ведь чувство Родины начинается с чувства семьи и уважения к своим корням. Когда родители вместе с детьми подбирают фотографии, оформляют альбомы, сочиняют рассказы, происходит тем самым передача семейных ценностей из поколения в поколение. Это, пожалуй, самое действенное средство патриотического воспитания, которое невозможно заменить никакими методическими разработками.

Таким образом, патриотическое воспитание в дошкольном возрасте – это не эпизодические мероприятия, а систематическая, ежедневная работа, требующая от педагога искренней вовлеченности и любви к детям. Патриотизм не возникает сам по себе – он возвращается постепенно, с малых зерен: с теплых чувств к матери, с уважения к дедушкиным наградам, с восхищения красотой родной природы, с гордости за свой город. Задача взрослого – бережно и ненавязчиво посеять эти зерна и создать условия для их прорастания. Именно в дошкольном возрасте закладывается тот нравственный фундамент, на котором в будущем вырастает осознанная гражданская позиция, чувство долга и подлинная любовь к своему Отечеству. И здесь важнейшую роль играет личный пример педагога и родителей: невозможно воспитать патриота, если сам не испытываешь любви к своей стране.

Список литературы

1. Агапова Д.Ю. Патриотическое воспитание дошкольников в условиях дошкольных образовательных организаций / Д.Ю. Агапова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – №4. – С. 130–134. EDN YRMNDV
2. Комратова Н.Г. Моя малая родина: программа для дошкольников 3–7 лет / Н.Г. Комратова, Л.Ф. Грибова. – М.: ТЦ Сфера, 2021. – 144 с.
3. Панасенко И.Н. Формирование нравственных ценностей и патриотических чувств у детей 5–7 лет: планирование, комплексные познавательные занятия / И.Н. Панасенко. – СПб.: Детство Пресс, 2020. – 132 с.

Кондыба Полина Александровна
студентка

Целищева Зухра Абдурашидовна
канд. культурологии, доцент

ФГБОУ ВО «Нижневартковский государственный университет»
г. Нижневартковск, ХМАО – Югра

ТРАНСЛЯЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПУБЛИКАЦИЙ ЛИДЕРОВ МНЕНИЙ И ОТКЛИКОВ МОЛОДЁЖНОЙ АУДИТОРИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация: в статье рассматривается проблема влияния лидеров общественного мнения в социальных сетях на формирование ценностных установок молодёжи. На основе контент-анализа публикаций популярных российских блогеров на платформах «ВКонтакте», «RuTube» и «VK Видео» выявлены основные ценностные доминанты, транслируемые цифровой средой. Результаты сопоставлены с данными опроса молодёжи о ценностях, на которые, по их мнению, влияют инфлюенсеры. Установлено, что на федеральном уровне лидирующими ценностями выступают «успех и карьера», «внешний вид и стиль» и «путешествия и досуг», тогда как в ХМАО – Югре акценты смещены в сторону «материального благополучия», «образования и навыков» и «здорового образа жизни». Показано, что контент конкретных блогеров в значительной степени коррелирует с ценностными приоритетами их аудитории. Цель данной статьи – выявить и проанализировать ценностные сообщения, транслируемые лидерами общественного мнения в социальных сетях, и сопоставить их с ценностными ориентациями молодёжной аудитории на основе данных социологических опросов.

Ключевые слова: лидеры общественного мнения, социальные сети, ценностные установки молодёжи, контент-анализ, инфлюенсеры, цифровая социализация.

В современной цифровой среде социальные сети стали не просто платформой для общения, но и важнейшим институтом социализации молодого поколения. Под социализацией в социологии понимается процесс усвоения индивидом социальных норм, ценностей и образцов поведения, который позволяет ему функционировать в обществе. Традиционно главными агентами социализации выступали семья, школа и государство, однако сегодня к ним активно присоединились лидеры общественного мнения в социальных сетях.

Лидер общественного мнения (инфлюенсер) – это человек, обладающий значительным влиянием на взгляды и поведение своей аудитории благодаря доверию и авторитету, сформированным в цифровой среде [7]. В отличие от традиционных медийных фигур, инфлюенсеры общаются с аудиторией на «одном языке», создают ощущение близости и доступности. Молодые люди воспринимают блогеров как «своих» – тех, кто понимает их проблемы и предлагает реальные жизненные сценарии [3, с. 120].

Ценностные ориентации личности – это устойчивая система внутренних установок, определяющих отношение человека к миру, другим людям и самому себе. Они задают направление жизненного выбора, формируют мотивы поступков и влияют на принятие решений. Формирование ценностных ориентаций особенно активно происходит в молодёжном возрасте, когда человек ищет жизненные ориентиры и стремится к самоопределению.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что социальные сети стали основным источником информации для молодёжи: среди россиян 18–24 лет доля ежедневных пользователей социальных сетей близка к 92% [6]. В этих условиях лидеры мнений превращаются в полноценных агентов социализации, формирующих мировоззрение, ценности и стиль жизни молодых людей.

В работе использован метод контент-анализа – количественно-качественного исследования текстовых и визуальных материалов, который позволяет систематизировать содержание публикаций и выявить транслируемые ценностные сообщения. Контент-анализ определяется как метод исследования документальной информации, заключающийся в систематическом выявлении характеристик текста с последующим подсчётом частоты их встречаемости [2, с. 155].

Для анализа были отобраны публикации трёх категорий лидеров мнений, действующих на разрешённых в Российской Федерации платформах (ВКонтакте, RuTube) и не имеющих статуса иностранного агента:

Влад А4 (Влад Бумага) – один из самых популярных русскоязычных видеоблогеров, амбассадор «VK Видео», активен в ВКонтакте. Аудитория – преимущественно дети и подростки, более 92 млн подписчиков на основном канале.

Светлана Бондарчук – модель, телеведущая, автор проекта «Света вокруг света» в ВКонтакте и на RuTube. Контент: интервью с интересными людьми, мода, стиль жизни, йога, здоровый образ жизни.

Образовательная платформа «Умскул» – онлайн-школа подготовки к ЕГЭ и ОГЭ, активна в ВКонтакте. По данным исследования, около 87% школьников смотрят контент преподавателей-блогеров.

Анализ проводился в период январь – июнь 2026 года. Для каждого источника были выделены ключевые тематические категории публикаций, проведён подсчёт частоты ценностных сообщений, после чего результаты сопоставлены с данными опроса молодёжи о ценностях, на которые влияют инфлюенсеры.

Влад А4 (ВКонтакте): контент-анализ публикаций Влада Бумаги показал, что его контент можно разделить на несколько тематических блоков. Первый – развлекательный («челленджи», эксперименты, «скетчи»), который составляет основную массу публикаций. Второй – предпринимательский: Влад активно демонстрирует свой бизнес-путь, от запуска бренда снеков и напитков Lava Lava до участия в Молодёжном дне ПМЭФ. В публикациях, посвящённых бизнесу, транслируются ценности упорства, целеустремлённости и финансового успеха. Третий блок – спортивный: в последнее время блогер регулярно выкладывает фото и видео с тренировок, демонстрируя ценность физического развития.

В комментариях аудитории преобладают реакции, связанные с восхищением достижениями блогера: «Хочу так же», «Влад – пример для детей», «Мотивирует заниматься спортом». Это указывает на формирование у аудитории установок на достижение успеха и материального благополучия.

Светлана Бондарчук (ВКонтакте, RuTube): в проекте «Света вокруг света» публикуются интервью с людьми, которых ведущая называет «особенными» – от спортсменов до творческих личностей. Контент-анализ выявил три ценностные доминанты. Первая – красота и стиль: Светлана регулярно делится секретами поддержания формы, демонстрирует занятия йогой и пилатесом, публикует фото в модной одежде. Вторая – ценность самореализации: в интервью героини рассказывают о своём пути к профессии, преодолении трудностей и поиске призвания. Третья – здоровый образ жизни: Бондарчук позиционирует спорт и правильное питание как основу долголетия и качества жизни.

В откликах аудитории молодые женщины часто отмечают: «Вдохновляет заняться собой», «После просмотра пошла на йогу», «Хочу так же уверенно относиться к своей красоте в любом возрасте». Это свидетельствует о том, что контент блогера формирует у аудитории ценности внешней привлекательности и заботы о здоровье.

Образовательная платформа «Умскул» (ВКонтакте): публикации образовательной платформы структурированы вокруг подготовки к экзаменам, но внутри учебного контента транслируются и более широкие ценностные сообщения. Анализ показал, что ключевыми темами выступают: важность образования, навыков и профессионального развития; целеустремлённость и дисциплина как условия успеха; уверенность в своих силах и мотивация к

достижению высоких результатов. Преподаватели-блогеры регулярно публикуют мотивационные посты о том, что «знания – это инвестиция в будущее», а «каждый балл ЕГЭ – шаг к мечте».

В комментариях ученики пишут: «Благодаря вам поверила в себя», «Сдал на 90+, спасибо», «Теперь знаю, что учиться – это не страшно». Подобные отклики указывают на формирование ценности образования и уверенности в собственных силах.

Для проверки того, насколько контент блогеров соответствует реальным ценностным приоритетам молодёжи, результаты контент-анализа были сопоставлены с данными социологического опроса. Согласно исследованию, топ-3 ценности, на которые, по мнению молодёжи, влияют инфлюенсеры, распределились следующим образом [8]:

1) успех и карьера (58%) – инфлюенсеры транслируют образы успешных людей, мотивируя молодёжь к профессиональному росту;

2) внешний вид и стиль (47%) – визуальный контент (фото, видео) усиливает внимание к имиджу и моде;

3) путешествия и досуг (42%) – демонстрация роскошного образа жизни формирует стремление к активному отдыху и новым впечатлениям.

Контент-анализ подтверждает эту картину. Влад А4, будучи одним из самых популярных блогеров, прямо транслирует образ успешного предпринимателя, что соответствует первой позиции рейтинга. Светлана Бондарчук, фокусирующаяся на красоте и стиле, работает на вторую позицию. Демонстрация путешествий и активного досуга также регулярно встречается в публикациях обоих блогеров.

Однако в ХМАО – Югре ценностные акценты смещены:

1) материальное благополучие (60%) – в нефтедобывающем регионе высокий приоритет имеет финансовая стабильность;

2) образование и навыки (45%) – молодёжь осознаёт необходимость профессионального развития для успешной карьеры в местной экономике;

3) здоровый образ жизни (38%) – тренд, поддерживаемый как федеральными, так и региональными инфлюенсерами.

Это смещение объясняется социально-экономической спецификой региона. ХМАО – Югра – один из ведущих нефтедобывающих регионов России, где уровень доходов традиционно выше среднего по стране, но молодёжь остро ощущает зависимость от конъюнктуры сырьевого рынка. В таких условиях материальное благополучие воспринимается не как роскошь, а как базовая потребность и условие стабильности.

Образование и навыки выходят на второе место, поскольку молодёжь Югры понимает: для успешной карьеры в местной экономике недостаточно только желания – нужны конкретные компетенции. Как отмечают исследователи, профориентация – это не просто выбор профессии, а постоянный процесс с меняющимися целями и задачами на разных возрастных этапах развития человека. Образовательный контент платформы «Умскул» и подобных ей ресурсов напрямую отвечает этой потребности, формируя у молодёжи установку на непрерывное обучение.

Здоровый образ жизни замыкает тройку региональных приоритетов. Этот тренд поддерживается как федеральными, так и региональными инфлюенсерами. На федеральном уровне это блогеры вроде Светланы Бондарчук, транслирующей ценность йоги и правильного питания, и Влада А4, демонстрирующего результаты спортивных тренировок. На региональном уровне – фитнес-сообщества в ВКонтакте о здоровье, которые активно развиваются в Югре.

Полученные данные показывают, что влияние лидеров мнения на ценностные установки молодёжи носит не прямой, а опосредованный характер. Блогеры не столько напрямую «навязывают» ценности, сколько создают образ жизни, который молодёжь воспринимает как привлекательный и стремится ему подражать. Этот механизм в социологии называется ролевым моделированием – процессом, при котором человек перенимает поведение, установки и ценности значимой для него личности.

Важный вывод состоит в том, что ценностные приоритеты молодёжи формируются на стыке двух факторов: транслируемого контента и социально-экономических условий региона проживания. В регионах с сырьевой экономикой, таких как ХМАО – Югра, материальная стабильность и образование воспринимаются как более значимые ценности, чем внешний вид или путешествия. Инфлюенсеры, осознающие эту специфику и адаптирующие свой контент под региональную аудиторию, оказывают более глубокое влияние.

Исследования подтверждают, что в ценностное ядро современной российской молодёжи входят такие ценности, как материальное благополучие, самореализация, здоровье и свобода [5, с. 185]. При этом наблюдается гибридный характер ценностного ядра – сочетание традиционных и модернистских ценностей [1, с. 35]. Лидеры мнений в социальных сетях выступают одним из каналов, через которые этот гибридизм формируется и поддерживается.

Проведённый контент-анализ показал, что публикации лидеров общественного мнения в социальных сетях содержат устойчивые ценностные сообщения, которые в значительной степени коррелируют с ценностными приоритетами молодёжной аудитории. На федеральном уровне доминируют ценности успеха, внешней привлекательности и досуга, что отражается в контенте популярных блогеров. В регионах с иной социально-экономической спецификой, таких как ХМАО – Югра, акценты смещаются в сторону материального благополучия, образования и здорового образа жизни.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при разработке молодёжной политики и образовательных программ, учитывающих как федеральные, так и региональные ценностные приоритеты. Понимание того, какие ценности транслируют лидеры мнений и как они воспринимаются аудиторией, необходимо для формирования осознанного подхода к цифровой социализации молодёжи.

Список литературы

1. Расторгуев С.В. Исследования ценностного ядра современной российской молодежи / С.В. Расторгуев, А.А. Сучилина // *Власть*. – 2025. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-tsennostnogo-yadra-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi> (дата обращения: 11.09.2026). – DOI 10.24412/2071-5358-2025-1-198-204. – EDN VMDMEJ
2. Карпова С.В. Показатели влияния контента социальных сетей на духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодёжи / С.В. Карпова, Г.А. Мальцев // *Вестник Института социологии*. – 2025. – Т. 16. №4. – С. 150–163. – DOI 10.19181/vis.2025.16.4.11. – EDN NBGTUQ
3. Кузнецов Р.А. Влияние цифровой среды на приверженность традиционным российским ценностям детей и молодежи РФ / Р.А. Кузнецов // *Факторы и механизмы демографического развития: сборник научных статей*. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2025. – С. 633–644. – DOI 10.17059/udf-2025-4-5. – EDN HXQCCO
4. Одинцова М.М. Предпочитаемый интернет-контент как предиктор содержания жизненных моделей молодежи: дис. ... канд. психол. наук / М.М. Одинцова. – 2024. – 254 с. – EDN UFFGKW
5. Расторгуев С.В. Методологические подходы к изучению ценностей молодежи в современном российском научном дискурсе / С.В. Расторгуев // *Власть*. – 2025. – Т. 33. №1. – С. 185–191. – DOI 10.24412/2071-5358-2025-1-185-191. – EDN OBYVDN
6. Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения // ВЦИОМ. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechnost-i-predpochtenija> (дата обращения: 07.09.2026).
7. От блогеров – к инфлюенсерам: борьба за внимание и влияние на аудиторию. Новые тренды // ВЦИОМ. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ot-bloggerov-k-influenseram-borba-za-vnimanie-i-vliyanie-na-auditoriyu-novye-trendy> (дата обращения: 07.09.2026).
8. Кондыба П.А. «Поколение социальных сетей»: исследование влияния инфлюэнсеров на ценностные установки молодых пользователей / П.А. Кондыба // *Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (Чебоксары, 22 июля 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 31–33.

ИЛЛЮЗИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА: ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНОЙ ЛЕНИ» В КОНТЕКСТЕ ГРУППОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается феномен «социальной лени» как один из психологических рисков групповой учебной деятельности. Анализируется противоречие между внешней организацией совместной работы и реальным индивидуальным вкладом участников, которое может формировать иллюзию сотрудничества. Раскрываются основные психологические механизмы «социальной лени»: диффузия ответственности, снижение идентифицируемости индивидуального вклада, ожидание активности других участников, недостаточная значимость задания и снижение субъективной связи между усилием и результатом. Особое внимание уделяется проявлениям феномена в образовательной среде и условиям, при которых групповая работа перестает выполнять развивающую функцию. Предлагаются педагогические способы профилактики «социальной лени»: индивидуализация ответственности, распределение взаимодополняющих ролей, сочетание групповой и индивидуальной оценки, организация взаимного контроля и рефлексии.

Ключевые слова: социальная лень, групповая учебная деятельность, сотрудничество, совместная деятельность, диффузия ответственности, индивидуальный вклад, групповая динамика, мотивация, оценивание.

Групповая работа является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, продиктованной требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Совместное решение учебных задач, проектная деятельность, дискуссии, исследовательские задания и взаимное обучение рассматриваются как средства развития коммуникативных, познавательных и социальных компетенций. Однако само объединение обучающихся в группу еще не означает возникновения подлинного сотрудничества. Внешне активная группа может демонстрировать распределение ролей, обсуждение и общий результат, но фактический вклад ее участников может быть крайне неравномерным. В таких условиях возникает феномен, который можно обозначить как иллюзию сотрудничества: деятельность представляется совместной, однако значительная часть работы фактически выполняется несколькими наиболее активными участниками, тогда как другие получают результат без сопоставимого вклада.

Одним из психологических объяснений подобной ситуации является феномен «социальной лени». Под социальной ленью понимается тенденция к снижению индивидуальных усилий человека при выполнении общей задачи по сравнению с ситуацией, когда результат его деятельности зависит преимущественно от него самого. Данный феномен имеет важное значение для педагогики, так как групповая работа одновременно может выступать как ресурс развития и как среда, в которой снижается личная ответственность за результат.

Истоки изучения данного явления связывают с наблюдениями М. Рингельмана, исследовавшего изменение индивидуального усилия в условиях совместной физической деятельности. Позднее экспериментальные исследования показали, что с увеличением числа участников группы средний индивидуальный вклад может снижаться. При этом уменьшение эффективности объясняется не только трудностями координации, но и мотивационными потерями. В исследованиях А. Ингама и соавторов было показано, что часть снижения результативности сохраняется даже тогда, когда координационные сложности специально минимизируются. Это позволило рассматривать «социальную лень» как самостоятельный психологический механизм, а не только как следствие плохой организации взаимодействия.

Термин «социальная лень» получил широкое распространение после исследований Б. Латана, К. Уильямса и С. Харкинса. Авторы экспериментально установили, что при выполнении коллективных задач люди могут прилагать меньше усилий, чем при индивидуальной работе. Существенным является то, что снижение усилий не сводится к рациональному распределению сил между различными заданиями. В последующих исследованиях было подтверждено, что «социальная лень» может проявляться устойчиво в ситуациях совместного выполнения задачи, особенно если индивидуальный вклад трудно выделить и оценить.

Для образовательной среды данный феномен особенно значим. Учебная группа имеет двойственную природу. С одной стороны, она создает условия для обмена знаниями, взаимопомощи и развития навыков сотрудничества. С другой стороны, общий результат способен скрывать различия в уровне участия. Ученик может присутствовать в обсуждении, быть формально включенным в распределение ролей и получить ту же оценку, что и более активные одноклассники, не выполняя при этом существенной части учебной работы. Внешний признак сотрудничества – наличие общего продукта – в таком случае не совпадает с внутренним содержанием совместной деятельности.

Иллюзия сотрудничества возникает прежде всего тогда, когда коллективная ответственность не дополняется персональной. Если задание сформулировано как общее, а способы фиксации индивидуального вклада отсутствуют, у отдельных участников снижается ощущение зависимости результата от собственных усилий. Возникает эффект «растворения в группе»: обучающийся воспринимает свой вклад как малозаметный и считает, что отсутствие активности будет компенсировано действиями других. Чем больше группа и чем менее прозрачна структура работы, тем выше вероятность подобной установки.

Важным механизмом «социальной лени» является диффузия ответственности. В индивидуальной учебной ситуации связь между действием ученика и его результатом относительно очевидна. При совместной работе ответственность распределяется между участниками, и каждый из них может субъективно воспринимать свою долю как незначительную. Если несколько членов группы одновременно предполагают, что основную работу выполнит кто-то другой, возникает систематическое снижение активности. Таким образом, проблема заключается не обязательно в сознательном стремлении «переложить работу», а в изменении самой психологической структуры ответственности.

Не менее значимым фактором является идентифицируемость индивидуального вклада. Исследования показывают, что возможность выделить и оценить вклад конкретного человека снижает вероятность «социальной лени». Когда участник понимает, что его работа будет заметна и сопоставлена с деятельностью других, возрастает субъективная значимость усилия. С. Харкинс и Дж. Джексон показали, что роль оценки связана не только с возможностью формального контроля, но и с возможностью сравнения результатов с результатами других участников. Для педагогической практики это означает необходимость проектировать групповую деятельность так, чтобы общий продукт не скрывал персональную работу.

«Социальная лень» может усиливаться и вследствие неравномерного распределения компетентности. В учебных группах нередко выделяются более подготовленные и инициативные обучающиеся. Если остальные участники убеждены, что сильные члены группы все равно обеспечат необходимый результат, их собственная мотивация к включению может снижаться.

Особое значение имеет и характер учебного задания. Чем более простым, типовым и легко заменяемым воспринимается индивидуальный вклад, тем выше риск его снижения. Напротив, сложные задачи, требующие интеллектуального напряжения и уникального вклада каждого участника, способны уменьшать проявления социальной лени. Следовательно, профилактика «социальной лени» связана не только с контролем, но и с содержательным проектированием учебной задачи.

В школьной практике феномен может проявляться в различных формах. Например, при подготовке групповой презентации один обучающийся занимается поиском информации, другой оформляет материал, третий представляет результат, а остальные ограничиваются

эпизодическим участием. При этом итоговая оценка выставляется всей группе. Формально группа достигает результата, однако образовательный эффект распределяется неравномерно: одни участники приобретают новые знания и навыки, а другие лишь присутствуют в процессе.

Следует подчеркнуть, что «социальная лень» не должна интерпретироваться исключительно как проявление негативных личностных качеств обучающегося. Ее возникновение во многом определяется особенностями ситуации. Даже мотивированный ученик способен снизить интенсивность работы, если не понимает смысла задания, не видит связи между собственными усилиями и результатом или убежден, что его вклад невозможно заметить. Поэтому педагогическая профилактика должна быть направлена не на усиление обвинительной функции контроля, а на создание такой структуры взаимодействия, в которой участие каждого становится необходимым и содержательно оправданным.

Одним из наиболее эффективных способов профилактики является сочетание групповой и индивидуальной ответственности. Общая оценка может сохраняться как отражение качества совместного продукта, однако она должна дополняться оценкой персонального вклада. Для этого возможно использование индивидуальных мини-отчетов, листов самооценки, коротких устных комментариев по выполненной части задания, индивидуальных вопросов после групповой презентации. Такой подход позволяет сохранить ценность сотрудничества и одновременно предотвратить ситуацию, при которой общий результат полностью заменяет личную учебную деятельность.

Вторым важным условием является распределение взаимодополняющих ролей. Простое назначение ролей «лидер», «докладчик» или «оформитель» не всегда решает проблему. Роль должна быть связана с конкретным интеллектуальным действием и необходимым результатом. Например, один участник анализирует источники, другой формулирует аргументы, третий проверяет достоверность информации, четвертый готовит вопросы для обсуждения. При таком распределении вклад каждого становится функционально значимым, а невозможность замены одной роли другой снижает вероятность пассивного присутствия.

Третьим направлением является организация рефлексии. После завершения групповой работы важно обсуждать не только то, какой результат получен, но и то, как была организована совместная деятельность. Вопросы «Что сделал каждый?», «Какая часть работы оказалась наиболее сложной?», «Где возникли трудности взаимодействия?» помогают обучающимся осознать структуру сотрудничества. Рефлексия переводит внимание с формального факта работы в группе на качество взаимодействия и персональную ответственность.

Существенным условием является оптимальный размер учебной группы. В слишком большой группе возрастает вероятность того, что отдельный участник останется незамеченным. Кроме того, усложняется коммуникация и контроль распределения задач. Для большинства учебных задач более продуктивными являются малые группы, в которых каждый участник имеет возможность высказаться и взять на себя конкретную часть работы.

Необходимо учитывать и мотивационный климат. Сотрудничество становится устойчивым тогда, когда обучающиеся воспринимают общий результат как значимый, а успех других не рассматривают как угрозу собственному положению. Педагог может поддерживать такую установку через задачи, требующие взаимного обмена информацией, совместного принятия решений и объединения различных точек зрения.

Таким образом, феномен социальной лени позволяет критически переосмыслить распространенное представление о том, что групповая работа автоматически формирует сотрудничество. Совместное размещение обучающихся за одним столом, наличие общего задания и даже успешный итоговый продукт еще не свидетельствуют о равноправном и содержательном взаимодействии. Подлинное сотрудничество предполагает взаимозависимость участников, прозрачность вклада, персональную ответственность и необходимость интеллектуального участия каждого.

В контексте современной школы проблема приобретает особую актуальность в связи с распространением проектных и исследовательских форм обучения. Чем чаще педагог использует коллективные задания, тем выше потребность в грамотном проектировании

групповой динамики. Основная педагогическая задача состоит не в том, чтобы полностью исключить различия в активности участников, поскольку они естественны, а в том, чтобы не позволить пассивности стать устойчивой стратегией, скрытой за общим результатом.

Итак, «иллюзия сотрудничества» представляет собой ситуацию расхождения между внешней формой групповой деятельности и реальным характером участия ее членов. Социальная лень является одним из ключевых механизмов возникновения такого расхождения. Ее профилактика требует комплексного подхода: индивидуальной идентифицируемости вклада, содержательно значимых и взаимодополняющих ролей, сочетания коллективного и индивидуального оценивания, рефлексии, оптимальной организации малых групп и повышения личной значимости учебной задачи. Только при соблюдении этих условий групповая работа становится не способом распределить нагрузку между учениками, а пространством развития ответственности, мышления и реального сотрудничества.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга; Логос, 2008.
3. Latane B. Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing / B. Latane, K. Williams, S. Harkins // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. – Vol. 37. No. 6. – P. 822–832.
4. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2008. – 687 с.
5. Петровский А.В. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.Д. Столяренко. – 5-е изд., испр. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 542 с. – EDN QXUVSL

Смирнова Марина Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

Сахьюн Селин

магистрант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ МЕГАПОЛИСА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации совместной деятельности младших школьников в поликультурном социуме мегаполиса в целях формирования социальных навыков на основе использования различных методических приемов обучения и технологий обучения. Предложены парная и групповая работа, проблемно-диалоговое обучение, ролевые игры, экскурсии с интерактивным и поликультурным содержанием, творческие проекты и кулинарные шоу. Приведены конкретные приёмы: смешанное распределение групп, игра «Природа без границ», «Древо дружбы», исполнение национальных танцев.

Ключевые слова: совместная деятельность, поликультурная среда, социум, социальные навыки, начальная школа, предмет «география», технологии обучения, формы организации обучения, коммуникативные универсальные учебные действия.

В настоящее время Москва, как и другие крупные города мира, отличается многоликостью, этническим и культурным многообразием. Мегаполис является поликультурной

средой, под которой подразумевается социальное пространство, в котором взаимодействуют представители разных языковых, религиозных, культурных и этнических групп.

Для поликультурной среды характерно разнообразие национальностей и традиций, билингвизм и языковые различия, мультикультурализм и ассимиляция, различия в нормах поведения, традициях и ценностях. Кроме того, поликультурный социум отличает разнообразие конфессий и верований, что определяет необходимость формирования у жителей города уважения к религиозным чувствам окружающих, а также популяризацию межкультурного диалога [2; 3].

Москва всегда была городом, привлекательным для жителей других регионов страны и государств. Уместно вспомнить, что ещё много веков назад в городе существовали слободы как места компактного проживания выходцев из иных регионов. Как известно, это нашло отражение в московских топонимах (Армянский переулоч, Грузинский вал, улица Маросейка, ул. Татарская и др.). Москва и сейчас является городом, в котором проживают представители разных народов России и зарубежья.

Миграционные волны XX–XXI вв. привели к значительным изменениям в национальном составе стран и городов. В 2025 г. в Москве работало 1,142 млн иностранных граждан (официально на учёте в рамках работы). Всего в настоящее время в мегаполисе находятся от 2,5 млн до 3,5 млн иностранных граждан. Возможно, учитывая, что многие мигранты приезжают с семьями, число иностранных граждан, проживающих в мегаполисе, значительно выше.

Кроме того, следует отметить, что в Москве проживают и россияне из других регионов страны, для которых город стал родным.

Жизнедеятельность человека в поликультурном социуме оказывает влияние на его социализацию, идентичность личности, формирование толерантности и уважения к различиям. Вместе с тем жители мегаполиса встречаются с вызовами межкультурной коммуникации. И в огромной степени указанные проблемы находят отражение в школьной среде, в школьном классе, в общении сверстников за пределами школы.

В московских школах и в школах России каждый класс является поликультурным, и достаточно остро выражена проблема адаптации детей-мигрантов к новым условиям жизнедеятельности. При этом на первый план выходит проблема формирования социальных навыков обучающихся.

Социальные навыки – это совокупность умений, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми, выстраивать отношения, решать конфликты и адаптироваться в обществе. Социальные навыки включают вербальные и невербальные способы общения, эмоциональный интеллект, эмпатию и способность работать в команде.

В рамках данной статьи хотелось бы акцентировать внимание на вопросе использования различных образовательных технологий и форм, и приёмов обучения в целях формирования социальных навыков как на уроках географии (а в начальной школе на уроках по предмету «Окружающий мир»), так и во внеурочной деятельности.

Что касается использования разных форм обучения, то в процессе обучения, разумеется, целесообразнее использовать парную и групповую работу, что способствует формированию коммуникативных учебных действий, эмпатии, умению включаться в совместную деятельность.

При выборе образовательных технологий в целях формирования социальных навыков обучающихся в начальной школе приоритетной является опора на проблемно-диалоговое обучение, к реализации которого можно прибегать на каждом уроке [1]. В средней школе на уроках географии школьники вовлекаются в процесс решения проблемных вопросов и ситуаций, которые, как известно, могут быть традиционными (для науки) и реальными, то есть связанными с окружающей действительностью. Так постепенно вовлечение обучающихся в диалог формирует не только коммуникативные универсальные учебные действия, но и

способствует установлению комфортных условий для реализации потенциала каждого школьника.

Использование в учебном процессе различных типов игр (ролевые, игры-путешествия и пр.) также способствует формированию социальных навыков обучающихся, поскольку игра предполагает совместную деятельность. Но в условиях поликультурной школы необходимо насыщать игру содержанием, которое позволит школьникам познакомиться с обычаями того или иного народа или региона.

К сожалению, в наших школах при изучении естественнонаучного материала, как правило, почти не проводятся экскурсии, несмотря на их огромный воспитательный потенциал. Но именно совместная деятельность школьников разных национальностей поможет сблизить их и показать, что природа действительно наш общий дом. Главное при подготовке к экскурсии – продумать её интерактивный формат, который, вероятнее всего, позволит снять культурные барьеры. Поэтому можно рекомендовать использовать игру и групповую форму работы.

Распределение детей в группе лучше сделать смешанным («дети разных народов»), а названия групп – на разных языках. Возможно распределить роли (фотограф, ботаник, зоолог, переводчик и др.). Например, для начальной школы можно предложить игру под условным названием «Природа без границ». Суть игры заключается в том, что каждая группа получает список объектов природы (растения, животные, объекты неживой природы) на русском и родном языке. Задача школьников заключается в том, чтобы найти эти объекты, сфотографировать, а потом рассказать, как они называются на иных языках (таджикском, армянском, киргизском и т. д.), какие легенды, пословицы или поговорки существуют в других странах (регионах) о них, как, например, используются растения. Экскурсия с «поликультурным» уклоном может быть завершена общим делом: каждый школьник на родном языке пишет, что ему понравилось на экскурсии, и эти высказывания размещаются, например, на «Древе дружбы». Эмоциональным завершением экскурсии (или иного мероприятия, направленного на сотрудничество) может служить и исполнение танцев. Каждый школьник показывает какой-то фрагмент национального танца, а затем все дети его повторяют.

Межкультурному диалогу способствует и реализация творческих работ школьников. Например, дети рисуют пейзажи своей родины, а потом объединяют работы в единый коллаж. Его можно выполнить и в цифровом формате. Безусловно, идея может быть расширена до реализации более масштабного проекта в зависимости от конкретных условий обучения.

Неизменно большой популярностью у школьников разного возраста пользуются занятия (проекты, флешмобы и пр.), связанные с кулинарией. Нет смысла доказывать, как в кухне разных стран отражается и биология, и география, и история, и культура. Поэтому кулинарные «шоу» являются доступным, простым способом установить добрые отношения между школьниками, формировать социальные навыки в совместной деятельности. Экскурсия в природу может быть также завершена «кулинарным шоу», в ходе которого школьники могут представить (презентовать) блюда народной кухни. Совместная деятельность школьников в поликультурной среде может быть реализована в разных «форматах» – играх, экскурсиях, обсуждениях, встречах с родителями.

Список литературы

1. Смирнова М.С. Проблемное обучение на уроках окружающего мира / М.С. Смирнова // Начальная школа. – 2016. – №4. – С. 30–34. – EDN WHRTHR
2. Gay G. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice / G. Gay. – 3rd ed. – New York: Teachers College Press, 2018.

Степанова Анастасия Анатольевна

воспитатель

Порфирьева Татьяна Геннадьевна

воспитатель

МБОУ «Буртасинская СОШ»
д. Буртасы, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье представлена система работы по формированию семейных ценностей у детей дошкольного возраста с опорой на требования Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Раскрыт практический подход к тому, как тема семьи естественным образом становится частью повседневной жизни группы, пронизывая режимные моменты, разные виды деятельности и взаимодействие с семьями воспитанников.

Ключевые слова: семейные ценности, дошкольный возраст, воспитание, взаимодействие с семьёй, ценностное отношение, ФОП ДО, социализация.

Введение.

Современные социальные процессы существенно влияют на институт семьи: меняется её структура, характер межпоколенческих связей, способы передачи традиций. На этом фоне возрастает роль дошкольного учреждения как института, способного поддержать формирование у ребёнка устойчивого ценностного отношения к семье.

Ключевая особенность дошкольного возраста состоит в том, что ценностные представления у детей складываются не через усвоение готовых формулировок, а через эмоционально значимый опыт. Ребёнок присваивает ценности, когда может соотнести их со своим личным опытом, увидеть их проявление в ближайшем окружении и попробовать реализовать в положительных действиях. Именно поэтому работа по формированию семейных ценностей должна быть выстроена как система естественных, понятных ребёнку ситуаций, а не как набор тематических занятий.

Нормативно-правовой основой такой работы выступают ФГОС ДО и ФОП ДО. В документах закреплены целевые ориентиры социально-коммуникативного развития, включающие формирование чувства принадлежности к семье, развитие эмоциональной отзывчивости и способности к сопереживанию, освоение элементарных норм поведения. Эти ориентиры задают содержательные рамки и ожидаемые результаты, при этом оставляют пространство для практико-ориентированных, возрастных форм работы.

Цель статьи – представить систему работы, выстроенную на практике. Её принципиальное отличие состоит в отказе от выделения темы семьи в отдельный тематический блок. Вместо этого тема семьи становится постоянной составляющей повседневной жизни группы: она органично вплетается в режимные моменты, привычные виды деятельности и поддерживается партнёрством с семьями воспитанников. Такой подход обеспечивает последовательность и непрерывность воспитательного воздействия, делая ценностные смыслы частью повседневного опыта ребёнка.

Основная часть.

Работа по формированию семейных ценностей реализуется как непрерывный процесс, в котором каждый элемент поддерживает и усиливает другие. Тема семьи естественным образом встраивается в утренние ритуалы и режимные моменты. Например, в ходе утренних бесед дети делятся впечатлениями о выходных, а педагог направляет разговор так, чтобы

акцент делался не на простом пересказе событий, а на проявлениях заботы и поддержки: кто кому помог, что порадовало близких. Такие беседы формируют у дошкольника ощущение, что внимание к чувствам других – это значимое и заметное взрослым поведение.

Игровая деятельность остаётся ведущим способом освоения социальных ролей и норм. В сюжетно-ролевых играх «Семья», «День рождения бабушки», «Готовим обед для всей семьи» педагог не предлагает готового сценария, а создаёт проблемные ситуации, близкие жизненному опыту детей: «Мама устала, папа задерживается, малыш плачет. Что будем делать?» Дети опираются на собственные воспоминания и предлагают посильные действия: кто-то накрывает на стол, кто-то садится рядом, кто-то поёт песенку. В такой среде ребёнок видит, как выглядит забота в семье, а педагог поддерживает и направляет игровую инициативу. Моделирование семейных ситуаций в игре побуждает детей договариваться, распределять роли, учитывать чувства окружающих. Рассказы о детстве родителей, бабушек и дедушек делают тему семьи личной и значимой, помогают ощутить связь поколений.

Литературные практики помогают соотнести абстрактные смыслы с личным опытом. После чтения сказок «Репка», «Теремок» и других произведений о семье педагог организует обсуждение, побуждающее ребёнка поставить себя на место героя: «Почему у них всё получилось, только когда действовали вместе? А в вашей семье кто кому помогает? Как бы ты поступил на месте героя?» На практике такие вопросы вызывают живой отклик воспитанника и возможные ответы: «Мы с папой вместе убирали игрушки», «Мама мне помогает завязать шнурки». Так ребёнок учится видеть связь между поступками героев и реальными семейными отношениями, а ценность совместного труда и взаимной поддержки становится для него лично значимой.

Проектная деятельность объединяет усилия детей, педагогов и родителей, придавая работе системность и эмоциональную насыщенность. Проект «Моя родословная» строится как общее дело: дети вместе с родными собирают фотографии, короткие семейные истории, памятные мелочи. В группе из этих материалов формируется генеалогическое древо, альбом «Наши семейные дела». Важен сам процесс обмена историями: когда ребёнок приносит фото и хочет всем его показать, рассказать, кто на нём изображён и что тогда происходило, у него появляется чувство сопричастности и значимости своего личного опыта.

Проект «Семейные традиции» фокусируется на простых, эмоционально близких детям вещах: любимых семейных блюдах, привычных ритуалах, маленьких домашних привычках. Организуется выставка «Любимое блюдо нашей семьи», оформляются карточки с короткими описаниями: «Мы всегда едим пирог на день рождения», «По вечерам читаем книгу». При этом акцент делается на обсуждении того, что ценно в каждой семье. Важно учитывать разнообразие семейных ситуаций: для детей из неполных семей фокус смещается на значимых взрослых (бабушек, дедушек, старших братьев и сестёр), для семей с приёмными детьми – на ритуалы принятия и взаимной поддержки. Такой подход позволяет опираться на реальные ресурсы каждой семьи и подчёркивать ценность уже существующих связей.

Развивающая предметно-пространственная среда закрепляет и поддерживает работу по теме семьи. Уголок семьи включает альбомы с фотографиями, книги о семье, атрибуты для сюжетно-ролевых игр, материалы для продуктивной деятельности. Существенно, что среда не остаётся статичной: она регулярно обновляется за счёт материалов, которые приносят дети и родители (новые фотографии, рисунки, рассказы, поделки). Такая динамика позволяет детям многократно возвращаться к теме, проигрывать разные ситуации и закреплять полученные представления в свободной деятельности.

Оценка динамики формирования ценностного отношения строится на наблюдении за естественным поведением ребёнка в привычной среде. Критерии сформулированы в виде поведенческих индикаторов, доступных для фиксации педагогом: проявление инициативы в помощи сверстникам и взрослым; использование в речи слов «семья», «родственники», «традиции» в контексте реальных ситуаций; интерес к рассказам о семьях других детей; готовность делиться собственными семейными историями; предложения идей для семейных дел

и праздников. Дополнительно анализируются продукты детской деятельности (рисунки, поделки, мини-рассказы), что позволяет получить комплексную картину динамики. Например, если ребёнок в игре берёт на себя роль «помогающего», в рисунке изображает совместную деятельность семьи, а в беседе охотно рассказывает, как он помог дома, – это устойчивые признаки того, что ценность становится внутренней, а не формальной.

Взаимодействие с семьями придаёт работе системный характер и обеспечивает единство воспитательных подходов. Оно строится на принципах партнёрства и взаимного уважения: педагог и семья – равноправные участники воспитательного процесса. Индивидуальные беседы позволяют выявить ожидания родителей, обсудить трудности и наметить совместные шаги. Родительские встречи проводятся в формате обсуждения актуальных вопросов: «Роль семейных традиций в воспитании ребёнка», «Как говорить с ребёнком о семье», «Способы проявления заботы в повседневной жизни». Важно, чтобы такие встречи становились площадкой для обмена опытом. Информационные материалы (стенды, памятки, публикации в соцсетях) готовятся в эмоционально привлекательном формате: с фотографиями с мероприятий, детскими высказываниями, примерами творческих работ. Это повышает вовлечённость родителей и делает взаимодействие более доверительным.

Заключение.

Таким образом, формирование семейных ценностей у дошкольников – это ежедневная, последовательная работа, встроенная в привычный ритм жизни группы и поддерживаемая партнёрством с семьями. Представленный подход позволяет сделать тему семьи постоянной составляющей образовательной среды и формировать у детей подлинное, прожитое ценностное отношение к семье.

Важно помнить, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы нравственности. Системная, бережная и профессионально организованная работа по формированию семейных ценностей даёт ребёнку одну из самых прочных опор в жизни.

Список литературы

1. Варенцова Н.А. Воспитание семейных ценностей как одна из важнейших составляющих воспитания личности / Н.А. Варенцова // Молодой ученый. – 2024. – №5(504). – С. 145–148. – EDN PEVBYW
2. Даусон А.Д. Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. ФГОС дошкольного образования: учебно-методическое пособие / А.Д. Даусон, В.В. Утемов. – Киров: АНО ДПО МЦИТО, 2016. – 40 с. – EDN VRVWXZ
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Минпросвещения России №1028 от 25.11.2022. – М.: Минпросвещения России, 2022.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России №1155 от 17.10.2013. – М.: Минобрнауки России, 2013.

Толипова Елена Сергеевна
студентка

Целищева Зухра Абдурашидовна
кандидат культурологии, канд. культурологии, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ С ПРИЗНАКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается специфика социальной работы с молодежью, демонстрирующей признаки отклоняющегося поведения. Анализируются основные факторы риска в условиях современного российского общества, а также эффективность применения профилактических и реабилитационных технологий на базе образовательных организаций и социальных служб.

Ключевые слова: молодежь, девиантное поведение, социальный педагог, профилактика, реабилитация, ресоциализация, деструктивное поведение, трудная жизненная ситуация.

Девиантное поведение приобрело массовый характер. Каждое пятнадцатое преступление в России совершено несовершеннолетними; пик приобщения к алкоголю сместился в группу 14–15 лет. Отмечается общесистемный кризис и рост социально дезадаптированного слоя населения.

Девиантное поведение молодежи представляет собой сложный социально-педагогический феномен, обусловленный комплексом биологических, психологических и микросоциальных факторов. В контексте российской действительности 2025 года проблема усугубляется влиянием цифровой среды, рисками кибербуллинга и вовлечением подростков в деструктивные онлайн-сообщества. Девиация часто выступает не как проявление злого умысла, а как защитная реакция подростка на внутреннюю травму, педагогическую запущенность или кризис семейных отношений. Такие юноши и девушки остро нуждаются в поддержке, ощущении безопасности и твердой руке помощи, которая поможет направить их энергию в конструктивное русло.

Основным инструментом воздействия становится системная социальная работа, интегрирующая усилия педагогов, психологов, специалистов по социальной работе и правоохранительных органов. В современной науке и практике утвердились две базовые технологии взаимодействия с данной категорией граждан – профилактическая и реабилитационная.

Профилактическая деятельность носит опережающий характер и направлена на устранение условий, прямо или опосредованно оказывающих отрицательное воздействие на поступки несовершеннолетнего. Она реализуется через раннее выявление детей группы риска (диагностика агрессивности, тревожности, суицидальных наклонностей), создание системы предупреждения деструктивных форм поведения (делинквентного, аддиктивного, экстремистского) и обеспечение комплексной психолого-медико-социальной помощи детям и их семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Профилактика классифицируется на нейтрализующие меры (коррекция уже проявившихся симптомов), компенсирующие (создание альтернативных сфер для самореализации личности) и устраняющие (ликвидация причин дезадаптации, таких как алкоголизация родителей или отсутствие досуга).

Если превентивные меры оказались недостаточными, фокус работы смещается на социальную реабилитацию и ресоциализацию. Ключевым механизмом здесь выступает вторичная социализация через вовлечение молодежи в просоциальную деятельность. Особую значимость приобретает использование педагогических возможностей культурно-досуговой деятельности: спорта, туризма, волонтерства и творческих студий. Разработка индивидуальных программ социализации позволяет компенсировать дефицит позитивного общения и сформировать новые жизненные ценности.

Практическая реализация данных подходов требует высокой квалификации кадров. Эффективным примером служит внедрение региональных проектных моделей поддержки «трудных» подростков. Так, в Ханты-Мансийского автономного округа – Югре успешно функционируют программы смены социального окружения: проект «Шаг вперед», ориентированный на девушек из неблагополучных семей, и военно-патриотические интенсивы для юношей. Погружение участников в непривычную атмосферу дисциплины, коллективной ответственности и здорового соперничества демонстрирует высокую результативность в преодолении асоциальных установок.

Таким образом, современная модель социальной работы с молодежью отказывается от исключительно карательного подхода в пользу восстановительного правосудия и педагогического сопровождения. Успешность вмешательства определяется своевременностью диагностики, непрерывностью сопровождения семьи и способностью социальных институтов предложить подростку реальную альтернативу саморазрушению, опираясь на его внутренние резервы и скрытый потенциал.

Список литературы

1. Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних / Н.В. Бригадиренко, А.Л. Горина, А.С. Дементьев [и др.] // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, №4. – С. 219–240. DOI: 10.17759/bppe.2024210421 EDN: EWXEBQ.
2. Волошина Е.С. Инновационные подходы в социальной работе с подростками, имеющими девиантное поведение // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2018. – Т. 24, №2 (67). – С. 86–89.
3. Толипова Е.С. Социальная работа с молодежью, склонной к девиантному поведению / Е.С. Толипова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 15 января 2026 года). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 93–95.
4. Целищева З.А. Социальные технологии работы с молодежью, склонной к девиантному поведению / З.А. Целищева, Е.С. Толипова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 18 июня 2026 года). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 192–194. – EDN LDSIXD

Туркина Татьяна Ивановна

учитель

Львова Ирина Васильевна

учитель

МБОУ «Гимназия №46»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ: КАКИЕ МЕТРИКИ РЕАЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ

Аннотация: в статье рассматриваются практические подходы к оценке воспитательной работы в школе, предлагая классному руководителю конкретные и доступные метрики, отражающие реальные изменения в детском коллективе и личности каждого ребенка. Особое внимание уделяется качественным показателям, таким как динамика межличностных отношений, уровень развития самоуправления и нравственных ориентиров, которые позволяют увидеть результаты воспитательного процесса без формальных отчетов и бюрократических излишеств.

Ключевые слова: оценка эффективности воспитательной работы, воспитание, классный руководитель, классное руководство.

Оценка эффективности воспитательной работы классного руководителя представляет собой задачу, которая в первую очередь касается не количественных показателей и строгих коэффициентов, а качественных изменений, происходящих в детском коллективе и в личности

каждого ребенка. В отличие от академической успеваемости, где основными критериями являются оценки и результаты контрольных работ, воспитательный процесс имеет более глубокий и личностный характер. Это делает его измерение более сложным, но от этого не менее важным для общего развития детей.

Классному руководителю необходимо опираться на метрики, которые отражают реальное состояние микроклимата в классе, уровень социализации детей и их внутреннюю мотивацию к нравственному поведению. Эти показатели должны быть доступны для наблюдения и фиксации в обычных условиях школьной жизни.

О.Н. Антонова [1] отмечает, что одной из самых наглядных метрик является уровень сплоченности детского коллектива и характер межличностных отношений между его членами. Классный руководитель может использовать несложные социометрические опросы, которые не требуют специальной подготовки, а также простое и регулярное наблюдение за тем, как дети взаимодействуют друг с другом в разные моменты времени - во время перемен, подготовки к мероприятиям и в совместной трудовой деятельности. Особое внимание следует обратить на так называемый «индекс взаимности», который показывает, сколько детей имеют стабильные дружеские пары и микрогруппы. Также важно учитывать, как часто возникают конфликты, какова их природа и, что самое главное, как быстро и конструктивно коллектив способен разрешать эти конфликты без вмешательства взрослого. Если в начале учебного года класс разбит на враждующие группы или, наоборот, дети изолированы друг от друга, а к концу полугодия наблюдается заметное увеличение количества совместных игр, взаимопомощи при выполнении поручений и положительных отзывов о других, это явный количественный и качественный сдвиг. Такой прогресс можно зафиксировать в дневнике наблюдений классного руководителя, что станет важным свидетельством успешной воспитательной работы.

Е.А. Пыхтина [2] считает следующей важной метрикой уровень развития ученического самоуправления и степень ответственности детей за порученное дело. Это понятие не является абстрактным; оно выражается в том, как дети справляются с дежурством по классу, как организуют свои мероприятия, как принимают участие в решении общих задач. Например, если дети активно участвуют в организации классных мероприятий, берут на себя ответственность за выполнение заданий и проявляют инициативу в решении возникающих проблем, это свидетельствует о высоком уровне развития их самоуправления.

Также стоит обратить внимание на уровень вовлеченности детей в воспитательный процесс. Это можно оценить по количеству и качеству их участия в различных мероприятиях, конкурсах, проектах и других активностях. Если дети проявляют интерес к таким мероприятиям, активно участвуют и предлагают свои идеи, это говорит о том, что воспитательная работа ведется эффективно.

Не менее важным показателем является уровень удовлетворенности детей своим местом в классе и в школьной жизни в целом. Это можно оценить через анкеты или беседы, в ходе которых дети могут выразить свои мысли и чувства. Если большинство детей чувствуют себя комфортно, имеют друзей и готовы общаться с другими, это свидетельствует о положительном климате в классе. Классный руководитель также должен обращать внимание на развитие эмоционального интеллекта у детей, их способность к эмпатии и пониманию чувств других. Это можно оценить по тому, как дети реагируют на эмоции своих сверстников, как они помогают друг другу в трудных ситуациях, и насколько они умеют находить общий язык с теми, кто отличается от них. Если в классе формируется культура взаимопомощи и поддержки, это является признаком успешной воспитательной работы.

Кроме того, важно учитывать уровень взаимодействия между классом и родителями. Эффективная коммуникация и сотрудничество с родителями могут значительно повысить результативность воспитательной работы. Если родители активно участвуют в жизни класса, поддерживают инициативы детей и классного руководителя, это создает дополнительный ресурс для успешного воспитательного процесса.

Оценка эффективности воспитательной работы в образовательных учреждениях представляет собой одну из самых сложных и многогранных задач, с которыми сталкиваются педагоги. В отличие от предметных знаний, которые можно легко проверить с помощью контрольных работ или тестов, воспитание – это процесс, который нельзя свести к простым количественным показателям. Воспитание охватывает глубокие и сложные аспекты, которые проявляются не сразу и не в виде цифр, а в действиях, отношениях и внутренних состояниях детей. Классный руководитель, работающий с детьми, ежедневно сталкивается с парадоксом: с одной стороны, образовательные учреждения требуют формальных отчетов, которые включают в себя «галочки» и количественные показатели, а с другой – настоящая воспитательная работа происходит в контексте межличностных взаимодействий. Эти взаимодействия часто возникают спонтанно, в ситуациях, когда детям необходимо сделать моральный выбор, и в тех мелких, но значимых изменениях, которые происходят в их сознании. Измерить эти изменения с помощью линейки или перевести в проценты крайне сложно, если не невозможно. Поэтому перед педагогами встает важная задача: найти такие метрики, которые смогут объективно отражать реальную динамику воспитательного процесса и при этом оставаться практичными для повседневного использования. Важно, чтобы эти метрики не превращались в самоцель и не создавали дополнительную бюрократическую нагрузку.

Одна из основных сложностей заключается в том, что результаты воспитательной работы невозможно отделить от влияния множества внешних факторов. Это может включать семейную среду, социальное окружение, индивидуальные особенности темперамента ребенка и даже изменения, связанные с возрастом. То, что классный руководитель воспринимает как эффект своей работы, может на самом деле быть следствием взросления ребенка, изменений в его семье или влияния сверстников вне школы. Эта сложная диффузность ответственности создает иллюзию, что измерять что-либо в воспитательном процессе бессмысленно. Однако опытные педагоги понимают, что, несмотря на все эти внешние помехи, существуют достаточно надежные ориентиры, которые позволяют увидеть направление движения как всего класса, так и каждого отдельного ученика. Одной из самых доступных и в то же время информативных метрик для классного руководителя является систематическое наблюдение за характером коммуникаций в классе. Для этого не требуются специальные тесты или сложные методики – достаточно внимательного взгляда и регулярной фиксации наблюдений в дневнике. Педагог может обращать внимание на то, как дети взаимодействуют друг с другом в классе, как они распределяются в пространстве во время перемен. Например, важно заметить, образуют ли они замкнутые группки, сидят ли в одиночестве или, наоборот, приглашают в свои игры тех, кто обычно остается в стороне. Такое наблюдение позволяет получить информацию о том, как дети взаимодействуют друг с другом, каковы их социальные связи и насколько они готовы включать в свою компанию других. Это может служить индикатором не только уровня сплоченности класса, но и эмоционального климата в группе.

В заключение, оценка эффективности воспитательной работы классного руководителя – это многогранная задача, требующая внимания к различным аспектам жизни класса. Это не только количественные показатели, но и качественные изменения, которые происходят в детском коллективе и в каждом отдельном ребенке. Ориентируясь на метрики, отражающие уровень сплоченности, развитие самоуправления, вовлеченность, удовлетворенность и эмоциональный интеллект, классный руководитель сможет более эффективно организовать воспитательный процесс и содействовать гармоничному развитию своих учеников.

Список литературы

1. Антонова О.Н. Критерии оценки эффективности воспитательной работы классного руководителя / О.Н. Антонова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – №11 (127). – С. 172–176. – EDN RSFVKN
2. Пыхтина Е.А. Оценка эффективности воспитательной работы классного руководителя в школе / Е.А. Пыхтина // МНКО. – 2020. – №2 (81). – С. 81–85.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бессонов Дмитрий Владимирович

студент

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

СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация: статья посвящена теоретическому анализу феномена субъективного возраста, его роли в детерминации психологического благополучия личности. Рассматривается проблема расхождения между хронологическим возрастом и внутренним самоощущением человека, которое выступает индикатором глубинных личностных процессов и предиктором удовлетворенности жизнью. Описаны два подхода к пониманию природы психологического благополучия – гедонистический и эвдемонистический, а также представлена многомерная модель К. Рифф. Особое внимание уделено механизмам влияния субъективного возраста на психологическое состояние: когнитивным, эмоциональным, поведенческим и социально-сравнительным.

Ключевые слова: субъективный возраст, психологическое благополучие, хронологический возраст, самовосприятие, самооценка, удовлетворенность жизнью, личностный рост, автономия, самопринятие.

Проблема субъективного возраста как фактора психологического благополучия представляет собой значимую, актуальную область современной психологической науки, практики. По данным исследований Е.А. Сергиенко и Н.С. Павловой, расхождение между хронологическим и субъективным возрастом человека часто выступает предиктором его психологического состояния, уровня удовлетворенности жизнью, субъективного здоровья [7, с. 30].

Исследуемый феномен, знаменующий собой несовпадение реального прожитого времени и самоощущения человека, сам по себе является выраженным индикатором глубинных личностных процессов. Вхождение индивида в различные возрастные периоды, связанные с изменением социальной ситуации развития, пересмотром жизненных целей, профессиональной самореализацией, построением межличностных отношений, создает основу для возникновения, закрепления определенного восприятия собственного возраста. Неадекватное, чрезмерно завышенное или заниженное мнение становится серьезным препятствием для гармоничного личностного развития, формирования устойчивой самооценки, сохранения психологического благополучия, позитивного мироощущения.

Проблема субъективного возраста как фактора психологического благополучия достаточно широко освещена в отечественной психологической литературе. Теоретические основы темы рассмотрены в работах Н.К. Бахаревой [1], С.А. Водяхи [2], Н.М. Голубевой [3], Н.В. Гришиной [4], А.М. Рикель [5], К. Рифф [6]. Субъективный возраст и его взаимосвязь с различными аспектами жизнедеятельности проанализированы в работах Е.А. Сергиенко [7, 8, 9]. Но несмотря на обилие работ, остается недостаточно изученной интеграция различных подходов к изучению субъективного возраста в единую систему для анализа его влияния на психологическое благополучие у лиц разных возрастных категорий.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении, расширении представлений о природе субъективного возраста, его структуре, механизмах формирования, его роли в детерминации психологического благополучия личности.

Благополучие считается предметом исследования многих наук (психологии, социологии, философии, экономики, экологии и др.). Тем не менее вопросами внутреннего благополучия, счастья человека занимается психология. Актуализации интереса к данной проблеме способствовала позитивная психология как направление, которое занимается изучением того, что помогает человеку жить лучше и предотвращает серьезные нарушения.

В психологическом тезаурусе, с точки зрения С.А. Водяхи, существуют различные виды благополучия – эмоциональное, физическое, социальное, профессиональное, общественное, психическое, духовное, сексуальное, психологическое, субъективное и другие [2, с. 4].

Психологическое благополучие определяется Н.В. Гришиной как многомерный феномен, отражающий субъективную оценку человеком собственной жизни, степень реализации личностного потенциала, удовлетворенность самореализацией, отношениями с окружающими [4, с. 10].

Н.М. Голубева указывает, что в зарубежной психологии сложилось два фундаментальных подхода к пониманию природы психологического благополучия – гедонистический и эвдемонистический. Первая традиция берет начало в работах древнегреческих философов, отождествлявших счастье с удовольствием, отсутствием страданий. В рамках названного направления термин трактуется как достижение субъективного счастья, преобладание положительных эмоций над отрицательными. Второй же подход, восходящий к трудам Аристотеля, связывает благополучие не с получением удовольствия, а с реализацией истинной природы человека, его стремлением к развитию, осмысленности жизни, раскрытию собственного потенциала [3, с. 9].

М.А. Рикель подчеркивает принципиальные различия между указанными концепциями, отмечают, что в гедонистической парадигме акцент сделан на эмоциональной сфере, тогда как эвдемонистическая традиция фокусируется на личностном росте, автономии, самопринятии [5, с. 25].

Синтез представленных подходов нашел отражение в многомерной модели психологического благополучия К. Рифф, которая является одной из наиболее признанных в современной психологии. Автор предложила шестикомпонентную структуру, включающую следующие элементы:

- самопринятие;
- позитивные отношения с другими;
- автономию, управление окружением;
- цель в жизни;
- личностный рост [6, с. 39].

Одним из дискуссионных вопросов в современной науке остается разграничение терминов «психологическое» и «субъективное» благополучие. Н.М. Голубева указывает на то, что, несмотря на тесную взаимосвязь, данные конструкты не являются тождественными [3, с. 9]. Первое, по мнению исследователя, в большей степени связано с когнитивной оценкой удовлетворенности жизнью, балансом аффекта, в то время как второе – акцентирует внимание на личностном росте, автономии, осмысленности существования. Таким образом, исследуемое понятие выступает широким, содержательным понятием, охватывающим эмоциональные и экзистенциальные стороны бытия человека.

Современные исследования свидетельствуют о том, что рассмотренное явление не сводится к отсутствию психопатологии, а предполагает активное развитие личности, рефлексивность, гармоничные отношения с окружением. Анализируемый феномен динамичен, его содержание, детерминанты изменяются под влиянием индивидуально-психологических особенностей, социального контекста, возрастных задач развития [8, с. 412].

В современной психологической науке категория субъективного возраста представляет собой конструкт, отражающий внутреннее ощущение человеком собственной возрастной позиции. Указанное понятие охватывает не хронологические показатели, а субъективную оценку индивидом своего положения на временной шкале жизни.

Согласно исследованиям Е.А. Сергиенко, он выступает интегральной характеристикой самосознания, формирующейся под воздействием биологических, социальных, психологических факторов [7, с. 29]. Автором установлено, что субъективная возрастная идентичность формируется через сопоставление индивидом своего физического состояния, социальных ролей, жизненных достижений с эталонными представлениями о возрасте [9, с. 10].

В зарубежных исследованиях акцентируется связь его с удовлетворенностью жизнью, психологическим здоровьем, подчеркивается роль социального сравнения, возрастных стереотипов. Отечественные авторы, напротив, смещают фокус на временную перспективу личности, рассматривают субъективный возраст как показатель реализованности жизненных планов, внутренней согласованности самовосприятия. Различие культурных контекстов вносит дополнительные коррективы: в коллективистских обществах самооощение зависимо от групповых норм, в индивидуалистических – от личных достижений. Проблема детерминации психологического благополучия приобретает особую значимость при рассмотрении субъективного возраста как самостоятельного фактора, формирующего переживание удовлетворенности жизнью. В отличие от хронологического, представляющего собой объективную меру прожитого времени, субъективный отражает индивидуальное восприятие собственной возрастной позиции, интегрирующее биологические, социальные и психологические компоненты.

Субъективный возраст обладает самостоятельным регулятивным потенциалом, не сводимым к хронологическому возрасту или объективным обстоятельствам. Четыре группы механизмов, через которые он реализует свое влияние, охватывают когнитивные, эмоциональные, поведенческие, социально-сравнительные аспекты функционирования личности. Первые проявляются в интерпретации собственного состояния сквозь призму восприятия прожитых лет. Вторые – связаны с принятием или непринятием возрастного статуса, причем неприятие становится источником внутреннего конфликта. Третьи – выступают посредником между самооценкой возраста и жизненными исходами, поскольку от ощущения молодости или старости зависит готовность к активности, сохранению социальных связей. Четвертые задают нормативные рамки для соотнесения собственных ощущений с возрастом окружающих. Удельный вес каждого механизма меняется – в молодости решающее значение имеет когнитивная оценка своего положения, в средней взрослости – поведенческие последствия, в поздние годы – эмоциональное принятие. Психологическое благополучие не предопределено объективным возрастом, оно зависит от восприятия процесса старения, избранных стратегий поведения, выбора референтных групп.

Таким образом, в ходе теоретического анализа установлено, что субъективный возраст представляет собой интегральный компонент самосознания, отражающий внутреннее ощущение человеком своей возрастной позиции, которое формируется под влиянием биологических, социальных и психологических факторов. Расхождение между хронологическим и субъективным возрастом выступает предиктором психологического благополучия, реализуя свое регулятивное воздействие через когнитивные, эмоциональные, поведенческие, социально-сравнительные механизмы. Психологическое благополучие, рассматриваемое в контексте синтеза гедонистического и эвдемонистического подходов, представляет собой многомерный феномен, включающий самопринятие, позитивные отношения, автономию, управление окружением, цель в жизни и личностный рост.

Список литературы

1. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.К. Бахарева. – Хабаровск, 2004. – 22 с. EDN NHXBPF

2. Водяха С. А. Современные концепции психологического благополучия личности / С. А. Водяха // Дискуссия. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-psiologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 30.07.2026).

3. Голубева Н.М. К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности / Н.М. Голубева // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-differentsiatsii-ponyatiy-psiologicheskogo-i-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 30.07.2026). EDN NCOLBN

4. Гришина Н.В. Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические области / Н.В. Гришина // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, №48. – С. 10. – URL: https://www.researchgate.net/publication/367772179_Psihologiceskoe_blagopolucie_v_ekzistencialnom_ponimanii_empiriceskie_osobennosti (дата обращения: 30.07.2026). EDN YHHOHF

5. Рикель М.А. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах / М.А. Рикель, А.А. Туниянц, Н. Батырова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2017. – №2. – С. 64–82. EDN ZRCNQV

6. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст и психологическое благополучие / Е.А. Сергиенко, Н.С. Павлова // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13, №4. – С. 29–40. – DOI: 10.17759/jmfp.2024130403. EDN VWUCRX

7. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, №30. – С. 10. EDN SFJMJL

Волкова Людмила Васильевна

мастер производственного обучения

ГАПОУ Чувашской Республики «Шумерлинский политехнический

техникум Минобразования Чувашии»

г. Шумерля, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИИ «ПОВАР, КОНДИТЕР»

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития творческой личности в условиях профессионального образования. Раскрываются психолого-педагогические условия и методы развития творческих способностей обучающихся на занятиях учебной практики. Среди ключевых условий – создание атмосферы доброжелательности и раскованности, стимулирование эмоционального отношения к занятиям, оптимальное сочетание педагогических принципов и технологий. В работе представлены три группы методов: методы учебного познания (сравнения, эвристических вопросов, образного видения), креативные методы (придумывания, вживания) и оргдеятельностные методы (ученического планирования, самоорганизации обучения, взаимообучения, рецензии или анализа). Показано, как применение этих методов способствует раскрытию индивидуальности, развитию навыков анализа и командной работы, высвобождению творческой энергии обучающихся. Цель педагогической работы – пробудить творческое начало в каждом студенте и помочь ему найти себя.

Ключевые слова: развитие творческой личности, учебная практика, творческие методы обучения, социальная значимость профессии, психолого-педагогические условия, самоорганизация обучения, саморазвитие студентов.

Проблема развития творческой личности актуальна в период реформирования профессионального образования. Согласно новым ФГОС, начальное профессиональное образование должно обеспечивать социализацию подростков и помогать им осознать социальную значимость профессии. В трудовой деятельности развиваются стороны индивидуальности: работа должна быть не только грамотной, но и оригинальной, эстетичной. В процессе труда развивается воображение, углубляется познание действительности, формируются эмоционально волевые и морально эстетические качества.

По моему мнению, важным средством развития творческих способностей – приобщение к свободной импровизации, умение находить новые аналогии в обычных блюдах и

кондитерских изделиях. Для творческих занятий учебной практики нужна атмосфера раскованности: ни одна идея не должна критиковаться. Однако для творческого роста нужна база знаний: умение анализировать, комбинировать, находить несвойственные признаки в объектах и выделять аналогичные в других. Чтобы студенты с удовольствием ходили на занятия и выполняли задачи, нужно их заинтересовать.

На уроках учебной практики у студентов много возможностей проявить творчество, выбирая предпочтительные виды деятельности.

В своей деятельности я выбираю различные пути для развития творчества. Изучив литературу по теме, для себя я определила психолого-педагогические условия развития творческих способностей студентов.

Создание атмосферы доброжелательности. С первых дней нужно создавать обстановку, где дети могут свободно выражать мысли. На каждом занятии должны звучать вопросы «почему?», «для чего?». Надо давать задания, которые учат оценивать и обосновывать оценку. В дружеской обстановке эмоции студентов направлены на творчество – работы становятся актуальнее и оригинальнее.

Стимулирование эмоционального отношения студентов через содержание занятий. Заинтересованность вызывает эмоциональное выражение отношения к окружающему. Например, перед изучением темы предлагаю просмотреть сайты с креативным исполнением и оценить сложность изготовления. Наблюдая мастерство, студенты стремятся подражать, фантазируют, выражают мысли.

Оптимальное сочетание принципов и технологий. Для каждого занятия выбираю доступные и развивающие творческие способности принципы и технологии. В основе разработанных занятий – речь, наглядность, творчество, анализ готовых блюд, элементы моделирования. Разнообразие работ и многократное опробование сил выявляют индивидуальные способности.

В своей практике я использую творческие методы.

Методы учебного познания (когнитивные).

Метод сравнения. Сравниваются любые объекты, понятия, эпохи. Например, при изучении блюд из круп обучающиеся сравнивают ассортимент блюд в эпоху царей и сейчас, рассматривают старинные названия и технологии приготовления.

Метод эвристических вопросов. Задаются 7 вопросов: «Что?», «Кто?», «Зачем?», «Где?», «Как?», «Чем?», «Когда?». Ответы на эти вопросы и предполагают рождение творческих работ, а именно: для применения этого метода каждому обучающемуся задается задание для изучения отдельного блюда, а вопросы являются планом ответа: что представляет собой это блюдо; кто его впервые приготовил; как, зачем и где применяется; чем интересно.

Метод образного видения. Результат выражается графически (эскиз проекта). Студентам предлагаю создать в Microsoft Office PowerPoint презентацию: например, пошаговую технологию приготовления, ассортимент или варианты оформления блюда.

Креативные методы.

Метод придумывания (метод эскиза). Это способ создания неизвестного ранее блюда: его технологии, варианта оформления, правил и норм отпуски. Студент может предлагать блюда, которые готовят в его семье по особым рецептам. Но обязательным условием является эскиз блюда, так как это составная часть любого творческого проекта.

Метод вживания. Позволяет прочувствовать другую эпоху, вкус и аромат блюд времён Пушкина, Петра Первого, Екатерины Великой.

Оргдеятельностные методы.

Метод ученического планирования. Планирование образовательной деятельности для творческого проекта: составление технологических карт, меню для мероприятий, калькуляции. Студенты учатся анализировать ситуацию, контролировать и оценивать работу, нести ответственность за результаты.

Метод самоорганизации обучения. Организация деятельности по цели и способам её достижения, заданным преподавателем. Обучение идёт через работу с первоисточниками, технологическими картами, приготовление блюд – основу творчества.

Метод взаимобучения. Работа в парах и группах, функции мастера (студенты консультанты). Принцип микрогрупп: «Научился сам, научи друга», «Мы вместе», «Мы – команда». В группу подбираются студенты с разным уровнем обученности.

Метод рецензии или анализа. Анализ творческого проекта, блюд и кондитерских изделий модуля программы. Студенты дают органолептическую оценку, находят недостатки и способы их устранения, проводят аналогии, сравнивают, дают объективную оценку.

Используемые мной приемы и методы обучения углубляют знания студентов. Занятия проходят в эмоциональном и интеллектуальном подъеме, что дает выход творческой энергией.

По словам Л.С. Выготского, творчество есть там, где человек воображает, комбинирует, изменяет, создаёт новое. Василий Белов писал: «Каждый ребёнок хочет играть, то есть жить творчески. Почему же с годами творчество исчезает из нашей жизни, почему творческое начало сохраняется не в каждом?»

Пробудить заложенные в каждом студенте творческое начало, научить «творить», помочь найти себя и сделать первые шаги в творчестве для счастливой жизни. Эту задачу сложно решить одному мастеру, но если каждый педагог будет к этому стремиться, выиграют обучающиеся и будущее общества.

Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Астахов А.И. Воспитание творчеством: кн. для учителя / А.И. Астахов. – М.: Просвещение, 1986. – 157 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. Белов В.И. Лад. Очерки народной эстетики / В.И. Белов; предисл. С.Н. Семанова; отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2013. – 512 с.
5. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение: научно-популярный очерк / Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.
6. Колипарова И.А. Развитие творческих способностей будущих специалистов по профессии «Повар» / И.А. Колипарова // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-buduschih-specialistov-po-professii-povar-894889.html> (дата обращения: 09.09.2026).

Глухих Яна Александровна

канд. филос. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет»

г. Мурманск, Мурманская область

DOI 10.31483/r-169247

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: в представленной статье анализируются вопросы развития толерантной коммуникации в мультикультурной среде. В этой связи автор изучил опыт взаимодействия со студентами билингвами на занятиях по иностранному (английскому) языку. До проведения занятий (в начале учебного года) и в конце учебного года была проведена первичная диагностика толерантности. Диагностика показала средний, в некоторых ответах отмечается низкий уровень межкультурной толерантности.

Ключевые слова: толерантная коммуникация, культурная терпимость, языковая терпимость, иноязычная культура, чужая культура, родная культура, культурное многообразие.

Преподавание иностранных языков зачастую проводится в многоязычной среде, и этот вопрос привлекает внимание при сопоставлении родной и иноязычной социокультурных норм. Этот процесс выявляет тот факт, что культурные особенности родной страны, где родился и проживал длительное время студент и страны, в которой в данное время он живет и учится, отличаются. Студентов необходимо научить выявлять общее и различное, относиться с пониманием и терпеливо друг к другу, обсуждать проблемы, уважать и принимать различия, спокойно относиться к ошибкам и поддерживать однокурсников.

В любом вузе у студентов в период обучения идет формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Мурманский арктический университет использует федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. В стандарте закреплён УК-5, эта компетенция развивает умение «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия». Также существуют индикаторы достижения компетенций: ИД-1, УК-5. Они заключаются в понимании, анализе и толерантном восприятии межкультурного разнообразия общества. ИД-3, УК-5 формируют ориентацию в различных ситуациях межкультурного взаимодействия [6].

На занятиях по иностранному языку студенты не только заняты языковой подготовкой, но и знакомятся с культурой других народов. Социокультурные аспекты оказывают воздействие на формирование культурной и языковой терпимости.

Толерантность можно объяснить как взаимное уважение и принятие одного человека или группы другим человеком или группой, пусть не всегда активное, но спокойное, сдержанное. На занятиях по иностранному языку предусмотрена общая работа, которая направлена на взаимодействие в группах, мини группах или парах. Если студенты боятся говорить, выступать, они отмалчиваются, отказываются отвечать на вопросы, то коммуникация нарушается. Это состояние может говорить о различных состояниях: застенчивость, проблемы с адаптацией к новому коллективу, обстановке, требованиям, возможный протест против выбранной формы работы. Толерантность подразумевает готовность людей дружелюбно и спокойно общаться со всеми [2; с. 69].

В рабочую программу дисциплины «Иностранный язык» на первом курсе, в первом семестре включена тема «Высшее образование в России и других странах – Higher education in Russia and abroad».

Студентам на первом занятии предложено вытянуть листочек с вопросом, который связан с образованием. Вопросы касаются обучения в школе, гимназии, лицее или колледже, то есть, ориентирован на имеющийся опыт обучения. Дается время на подготовку, затем необходимо прочитать вопрос на английском языке, перевести на русский язык и ответить на вопрос, используя не менее пяти предложений на ответ. В группе могут оказаться ребята из Казахстана, Армении, Таджикистана, Узбекистана или Азербайджана. У них также появляется отличная возможность рассказать о себе, об учебе в их родных странах, о возможных причинах переезда. Обычно они с удовольствием рассказывают о себе, своей семье. Уровень владения английским языком у них может быть часто выше, чем русским языком.

Также перед просьбой выбрать вопрос, дается задание, слушая одноклассников, запомнить короткую информацию о любых 6 студентах, а позже, послушав всех, рассказать. Этот прием не только заставляет студентов слушать других, но и запоминать и записывать информацию о других людях, а потом проговаривать интересные факты. Это всегда интересно, вызывает только положительные эмоции, делает отношения внутри группы дружескими, способствует адаптации.

Во время ответа необходимо создать тихую обстановку, попросить слушать, не отвлекаться и не перебивать. Пусть каждый участник занятия чувствует себя спокойно и комфортно, делясь информацией о себе, своим опыте.

Ожидаемо, что этот короткий монолог, может оказаться тем мостиком, который может соединить и познакомить студентов, заинтересовать и сформировать уважительное отношение друг к другу. Зачастую это происходит к всеобщему удивлению студентов. Они и подумать

не могли, что знакомство группы может состояться на занятии по иностранному языку. Студенты приходят на занятие на первой неделе обучения, не знают друг друга, у них не было возможности познакомиться. Монолог часто превращается в диалог, так как студенты начинают задавать вопросы, уточнять полученную информацию, а это формирует уважение к культурному многообразию, умение вести диалог, с пониманием относиться к людям других культур. Преподаватель может попросить сравнить, где сложнее или легче учиться, какие преподаватели были у них, какие занятия они любили посещать, разницу в климате, какие плюсы и минусы они видят сейчас, обучаясь в России, на севере, на Кольском полуострове, в Мурманске. В процессе ответа на вопросы, беседы с помощью метода сопоставления отношения становятся лучше, студенты сами через вопросы узнают о культуре и языке страны, обнаруживают уникальные черты. Думается, что основой формирования терпимого отношения является преобразование «чужого» мнения в «другое или иное». А это возможно только при общении, обсуждении и проявлении живого интереса [4, с. 134].

Еще один прием – это использование мультимедийных материалов. Применение мультимедийных средств на занятии по иностранному языку стимулирует развитие навыков иноязычной коммуникативной компетенции, а также воспитывает толерантное отношение к обычаям других стран. Можно попросить студентов подготовить видеоролики о семье, традициях, образовании.

До показа презентации необходимо договориться, что в конце презентации или видеоролика студенты зададут аудитории вопросы на проверку, как внимательно их слушали. Подобные задания вызывают познавательный интерес студентов, обучающиеся из других стран, республик, а также различных краев включаются в диалог, начинают обсуждение особенностей национальной культуры своей страны, республики или региона. Исследователь О.В. Павлова подчеркивала, что во время обсуждения формируется и развивается уважение, основанное на интересе и «принятии» фактов существования иной национальной и региональной реальности [4, с. 134].

При работе со студентами-билингвами важно учитывать, что у них имеется лингвистический опыт в двух языках и им не так сложно выучить третий, даже если это сложный русский язык [3, с. 63].

Всегда интересно наблюдать, какое влияние оказывает родной язык на иноязычное мышление, как студент подбирает слова, чтобы доходчиво объяснить своим однокурсникам то, в чем он хорошо разбирается, у него появляется мотивация к изучению русского языка [5, с. 188].

Особую гордость можно испытать, когда иностранные студенты благодарны преподавателю за возможность поделиться своими знаниями и эмоциями, так как зачастую, обучаясь месяц или дольше, у них не было возможности познакомиться с российскими студентами. Происходило это не по причине вражды или игнора, а отсутствия повода пообщаться. Нужно остановиться на таком моменте: в группах может быть всего один или два студента из других стран или республик, и именно им чаще всего сложнее найти общий язык с другими студентами. Это происходит по причине незнания русского языка или недостаточного уровня владения им. На английском языке во время занятий, они могут объясниться и их поймут. Однако вне занятий студенты общаются на русском языке. Запросив какую-либо информацию на русском языке и не получив ответа от иностранного студента, чаще всего повторно они уже не обратятся, потеряв интерес к собеседнику.

Думается, поэтому так важно дать возможность на уроках иностранного языка подготовить презентации о традициях, праздниках, обычаях и обучении в разных странах. Другими словами, привлечь внимание и рассказать о себе, привычках и традициях. Ролевые игры направлены на создание искусственной ситуации, разыгрывание ситуаций из жизни. Они направлены на попытку заинтересовать и представить свою культуру, а также проявить интерес к другим. Когда на занятии интересно, то становится легко проявлять умение слушать и уважать мнение других людей, проговорить возможные спорные вопросы в группе.

Студентов следует стимулировать к говорению. После заданий, направленных на обсуждение на английском языке опыта обучения в школе, преимуществ и недостатков школы, точек зрения на традиционное и онлайн обучение, домашнее обучение, опыт участия в дебатах, шоу талантов, подготовке к сдаче ЕГЭ, любимых школьных предметов, качеств хорошего учителя, можно перейти к вопросам, связанным с повседневными обязанностями, режимом дня, занятий в университете. Студентам можно предложить почти готовые вопросы, которые необходимо изменить и задать одноклассникам. Задание сочетает постановку вопроса, фиксацию ответа и переход к другому собеседнику. Таким образом, в течение 15 минут, отведенных на выполнение задания, студенты успевают задать по 5 вопросов, связанных с ежедневной рутинной 5–6 одноклассникам. Данное задание позволяет потренировать грамматику, употребление вопросов во времени Present Simple и запись ответа в этом же времени.

Рефлексия и обсуждение – это важная часть повседневной студенческой жизни. На занятии можно обсудить, что нового узнали студенты о повседневных обязанностях, режиме дня и занятиях собеседников, что было трудно, познавательно, интересно или вызвало раздражение.

При проявлении негативных эмоций нужно провести анализ ситуаций, то есть обсудить моменты занятия, где были проявления нетерпимости и совместно выработать конструктивные решения.

Опыт работы с билингвальными студентами позволил провести первичную диагностику толерантности студентов первого и второго курсов Мурманского арктического университета. 62 студента участвовали в опросе в сентябре 2025 года. Им было предложено несколько утверждений и варианты ответов, их можно увидеть в таблице. Рядом с утверждениями и вариантами ответов отражено количество студентов, которые дали свою реакцию.

Таблица

Утверждения	Сильно выраженное согласие (конечно, да)	Слабо выраженное согласие (скорее да, чем нет)	Сильно выраженное несогласие (конечно, нет)	Слабо выраженное несогласие (скорее нет, чем да)
1. Если Вы не испытываете симпатию (без явных причин), Вы об этом говорите собеседнику прямо	2	2	52	6
2. Когда Вы видите неопрятно одетых людей, то это их личное дело	34	20	6	2
3. Вы всегда считаете себя правым и не хотите слушать объяснения других	6	14	5	37
4. Если Вы идете на уступки, это означает, что Вы проявляете слабость	9	9	18	22
5. Вас попросили сделать презентацию с человеком, к которому вы испытываете неприязнь (по любой причине), Вы откажетесь.	8	6	20	28

Утверждения	Сильно выраженное согласие (конечно, да)	Слабо выраженное согласие (скорее да, чем нет)	Сильно выраженное несогласие (конечно, нет)	Слабо выраженное несогласие (скорее нет, чем да)
6. Вы не будете дружелюбны к человеку, так как он Вам просто не нравится	22	15	15	10
7. Если человек совершил преступление (любое), на нем клеймо пожизненно	15	16	15	16
8. Вы знаете, что хорошо, а что плохо, а все также должны это понимать и знать	10	16	6	30
9. Человек, который со Вами не соглашается, вызывает у Вас раздражение	14	12	14	22
10. Человек, который со Вами не соглашается, вызывает у Вас раздражение, и Вы перестаете общаться с ним	6	10	24	22
11. Я толерантный человек	9	34	4	15

Анализ показал, что толерантность находится на среднем уровне и составляет около 60%. У 24% студентов толерантность низкая, что подтверждает недостаточную сформированность положительного образа другой культуры при сохранении собственного восприятия. Этот показатель может означать интолерантность, которая может проявиться не только в равнодушном, но в деструктивном поведении [1, с. 67]. Высокий уровень толерантности был отмечен у 15% студентов.

Задания, описанные выше, были направлены на повышение уровня толерантности студентов. Пока можно отметить, что повторный опрос был проведен в мае 2026 года и показал положительные изменения в восприятии студентов после использования на занятиях по иностранному языку методик и приемов, направленных на развитие терпимого отношения и принятию других культур и традиций.

Список литературы

1. Бейсенбаева А.А. Сущность понятия толерантности и её характеристика / А.А. Бейсенбаева, Ш.А. Убнязова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – Т. 10. – С. 67–71. EDN RUPTAX
2. Лебедева Н.М. Тренинг этнической толерантности для школьников: учебное пособие для студентов психол. специальностей / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко. – М.: Привет, 2014. – 269 с.
3. Нефедов О.В. Обучение иностранному языку студентов-билингвов / О.В. Нефедов // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2015. – №1 (103). – С. 61–63. EDN TJVWET
4. Павлова О.В. Воспитание толерантности на уроках иностранного языка в контексте диалога культур / О.В. Павлова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №9–2. – С. 133–136. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-tolerantnosti-na-urokah-inostrannogo-yazyka-v-kontekste-dialoga-kultur> (дата обращения: 25.04.2026). EDN UJYFKL

5. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей / Н.В. Сидакова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, №3 (16). – С. 185–189. – EDN WXPBZN.

6. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. – URL: https://mauniver.ru/upload/iblock/2cc/9043y8os4o3yuyqr2fc6nfr154hckd2m/ОПОП_11.05.01_РСК_ИТиР_C_ОО_3++2025.pdf (дата обращения: 14.09.2026).

Катайкина Алёна Александровна

преподаватель

БПОУ «Чебоксарский медицинский колледж» Минздрава Чувашии

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА: УПРАВЛЕНИЕ СТРЕССОМ НА ПАРАХ И ЭКЗАМЕНАХ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос роли эмоционального интеллекта преподавателя в учебном процессе. Особенно устойчивое развитие эмоционального интеллекта важно для молодого специалиста как на занятиях, так и на первых экзаменах. Эмоциональная вовлечённость составляет сущность педагогической профессии. Педагог непрерывно формирует отношения с учащимися, взаимодействует с родителями и коллегами, а также вынужден мгновенно находить решения в самых непредсказуемых ситуациях. При этом образовательная сфера на сегодняшний день переживает определенные структурные трансформации, которые существенно усложняют профессиональный облик педагога. От него теперь требуется не просто владение знаниями своего предмета и методическим инструментарием, но и готовность продуктивно работать в среде интенсивных человеческих контактов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, образование, трансформации, вовлеченность, экзаменационная деятельность.

Профессия преподавателя тесно связана с высоким уровнем эмоциональных нагрузок, и поэтому навык управления как собственными эмоциями, так и эмоциями окружающих является ключевой профессиональной компетенции. Не менее важно и то, что развитый эмоциональный интеллект позволяет построить на занятиях благоприятный психологический климат, повышающий мотивацию и вовлеченность учащихся в образовательный процесс. Кроме этого, именно эмоциональный интеллект обеспечивает преподавателю возможность более глубоко понимать внутреннее состояние студентов, внимательно реагировать на их потребности и выстраивать с ними продуктивное взаимодействие.

Связь между педагогами, учащимися и их родителями становится значительно продуктивнее, когда в основе коммуникации располагается развитый эмоциональный интеллект. Именно благодаря ему образовательный процесс приобретает новое качество и глубину. Помимо того, способность преподавателя тонко улавливать эмоциональное состояние каждого студента открывает перспективу выстраивать индивидуальную траекторию обучения, точнее реагируя на персональные трудности и образовательные потребности каждого учащегося.

Исследователи Аширова Е.П. и Денисова А.А. определяют эмоциональный интеллект педагога как ключевой показатель его готовности к профессиональной деятельности [1]. Именно поэтому развитие эмоциональной осознанности является неотъемлемой частью педагогического мастерства в современных условиях. Сфера образования на сегодняшний день предъявляет к специалистам высокие требования, среди которых можно выделить умение адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и критически оценивать собственную деятельность. Целенаправленная работа по формированию компетенций эмоционального интеллекта в рамках профессионального развития педагогов способна не только повысить качество их деятельности, но и существенно снизить риск эмоционального выгорания. Оценка

влияния эмоционального интеллекта на образовательные достижения открывает широкие возможности для изучения разнообразных подходов к обучению педагогов, а также для разработки и анализа эффективных учебных программ, которые направлены на развитие данной компетенции.

Способность педагога понимать и управлять как собственными эмоциями, так чужими напрямую определяет качество учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому эмоциональный интеллект рассматривается в качестве базового элемента, без которого невозможно достичь высоких результатов в профессиональной деятельности учителя и обеспечить полноценное развитие учащихся [2, с. 28–34]. Влияние данного феномена охватывает самые различные аспекты взаимодействия между педагогом и студентами, пронизывая весь путь от передачи знаний до формирования личности. Компоненты эмоционального интеллекта можно разделить на несколько ключевых аспектов.



Рис. 1. Ключевые аспекты эмоционального интеллекта [1]

Взаимодействие с окружающими людьми и выстраивание гармоничных связей как в повседневной жизни, так и в рабочей среде во многом определяется именно теми ключевыми аспектами, которые были перечислены выше.

В контексте среднего и высшего образования эмоциональный интеллект играет значимую роль. Навык формирования конструктивных отношений с однокурсниками во многом определяется степенью эмоциональной зрелости студента. Не менее важно и то, что контроль над собственными переживаниями прямо влияет на качество усвоения учебного материала, а именно тот, кто способен преодолевать стресс и удерживать внимание на учёбе, иллюстрирует более высокие результаты. Следовательно, навык саморегуляции открывает перед студентами двойное преимущество, во-первых, он одновременно облегчает образовательный процесс, во-вторых, способствует укреплению межличностных связей как между сокурсниками, так и между преподавателями.

Развитие эмоционального интеллекта в рамках сферы образования способствует образовательным успехам студентов, а также готовит их к полноценному участию в жизни социума. Умение формировать крепкие отношения с окружающими людьми во многом определяется способностью молодежи грамотно справляться со своим эмоциональным напряжением, это касается как экзамена или необходимости участия в командной работе. Кроме того, именно внутренняя эмоциональная зрелость питает в учащихся стремление к получению знаний и не позволяет снизить мотивацию двигаться дальше. Всё это позволяет отметить то, что эмоциональный интеллект является одним из ключевых ресурсов, который определяет как личностный рост учащегося, так и его способность успешно адаптироваться в современной окружающей действительности.

Уход из сферы преподавательской деятельности, который зачастую рассматривают молодые педагоги, можно объяснить совокупностью взаимосвязанных факторов, и поэтому не является случайным явлением. Профессиональная среда предъявляет к молодым педагогам серьёзные требования, а именно навык сохранять внутреннее равновесие в непростых обстоятельствах и способность самостоятельно находить пути решения в нестандартных

ситуациях, которые лишены чётких ориентиров и готовых алгоритмов действий. Дополнительную нагрузку создаёт недостаточно развитая коммуникабельность, а именно неуверенное поведение и неспособность грамотно строить общение значительно затрудняют полноценное взаимодействие как с учащимися, так и с их родителями и коллегами. Сомнения в правильности выбора профессии и потеря внутренней мотивации являются закономерным итогом таких проблем. При этом молодые специалисты нередко понимают, что именно навыки эмоционального интеллекта, без которых естественным образом влиться в новый профессиональный коллектив практически невозможно, сформированы у них в ограниченной мере [3, с. 48–55].

Для молодого специалиста экзамен может стать настоящим испытанием, и таким же психологически тяжелым, как и для самих студентов. Непривычная тишина аудитории обрушивается на него с первых минут. В этот момент приходит неожиданное понимание, что под пристальным вниманием находится не только тот, кто отвечает, но и тот, кто оценивает ответ. Роль экзаменатора не допускает ни малейшего отступления от профессиональных стандартов. При этом граница между правильным и неправильным решением нередко оказывается настолько размытой, что зачастую требует моментальной и нестандартной реакции и обдуманного решения. Роль преподавателя кардинально трансформируется именно в переломные моменты образовательного процесса. Как найти правильный и корректный тон, задавая вопрос студенту, который, как видно на первый взгляд, старался, но не достиг результата, так, чтобы диалог открывал путь вперёд, а не фиксировал поражение? Как сохранить объективность оценки там, где за ошибкой стоят видимые усилия? Такие трудности порой встают перед каждым, кто только начал свой преподавательский маршрут. Именно здесь выявляется принципиальное противоречие: с одной стороны, между стандартами и требованиями образовательной системы, и с другой стороны, персональным уровнем каждого студента. В данном ракурсе педагог уже не просто передаёт готовые знания, а становится определенным представителем между тем, что создано наукой и культурой, и тем, насколько конкретный человек готов это знание принять, осмыслить и сделать своим.

Стоит обратить внимание и на такой аспект, как подготовительная работа, которая заключается в проведении занятий или экзамена. В арсенале опытного педагога имеется богатый ассортимент различных методических материалов, которые складываются на протяжении многих лет. Молодой же педагог не имеет пока всего этого и вынужден создавать свою подготовительную базу с нуля. Кроме этого, начинающему преподавателю часто приходится заранее продумывать возможные нетипичные ситуации, которые могут возникнуть как в ходе лекций, так и во время экзаменов. Всё вышесказанное объясняет, почему организационная и методическая подготовка требует от начинающего педагога значительно большего количества времени и энергии в сравнении с его опытным коллегой [4].

В связи с вышеизложенным можно сформулировать некоторые рекомендации для управления эмоциональным интеллектом молодому специалисту. Когда студенты ощущают психологическую безопасность, они охотнее вступают в коммуникацию и глубже погружаются в учебный процесс, что неизбежно сказывается на результатах обучения. Именно развитый эмоциональный интеллект даёт педагогу возможность улавливать едва заметные сигналы, например, подавленность или усталость студента, потеря мотивации или интереса, а кто-то, напротив, готов к живой дискуссии. Считывая эти состояния, педагог способен оперативно перестраиваться в ходе занятий, а именно где-то подбодрить, где-то придать импульс, а где-то снять напряжение лёгкой репликой. Подобная чуткость (эмпатия) формирует атмосферу доверия, в которой учёба перестаёт восприниматься как обязанность.

Когда преподаватель замечает, что объяснение даётся студентам с трудом, он может использовать визуальный материал или разобрать более доступный пример. Именно способность считывать эмоциональное состояние аудитории открывает перспективы выстраивать по-настоящему результативное взаимодействие с конкретной группой учащихся.

Способность сохранять внутреннее равновесие в напряжённых условиях является ключевым профессиональным качеством педагога. Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет преподавателю оставаться стрессоустойчивым и не отступать от профессиональных стандартов даже в случае провокационного поведения со стороны студентов. Всё это напрямую влияет на беспристрастность выставляемых оценок и поддержание педагогического авторитета, так как сама процедура экзамена неизбежно сопряжена с высоким психологическим напряжением для всех её участников.

Способность объективно оценивать академические достижения студентов, не смешивая их с восприятием его как личности, во многом обусловлена развитой эмпатией преподавателя. Именно она выступает своеобразным барьером, который не позволяет собственному эмоциональному состоянию, как накопившаяся усталость или раздражение, исказить профессиональные суждения о качестве выполненных работ [8, с. 198–199].

Таким образом, преподаватели, обладая развитыми навыками эмоционального интеллекта, могут более эффективно взаимодействовать со своими студентами, предугадывая их потребности и адаптируя методы обучения. Профессиональное становление начинающего учителя невозможно представить без целенаправленной работы над развитием эмоционального интеллекта. Не обладая умением управлять собственными эмоциями и понимать чувства остальных, начинающий педагог маловероятно сумеет полноценно реализовать себя в педагогической деятельности, особенно когда речь идёт о спорных и двойственных ситуациях. Способность сохранять внутренний баланс в стрессовых условиях, конструктивно выходить из конфликтов и формировать доброжелательную и комфортную обстановку как в ходе проведения занятий, так и во время экзаменов определяется именно уровнем эмоционального интеллекта. Его уровень влияние закономерно сказывается на том, насколько эффективно педагог может оценивать учащихся и насколько высоким остаётся качество образовательного процесса в целом. Следовательно, эмоциональный интеллект необходимо понимать как базовый необходимый элемент, который дополняет профессиональную подготовку начинающего педагога.

Глубокое понимание педагогами важности эмоциональной составляющей является важным условием для её интеграции в образовательный процесс и формировании благоприятной среды в аудитории. Развитие всесторонней личности, которая способна справляться с жизненными трудностями, достигается лишь тогда, когда образование опирается на принципы эмоционального интеллекта и не ограничивается исключительно передачей знаний.

Список литературы

1. Аширова Е.П. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности / Е.П. Аширова, А.А. Денисова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-emotsionalnogo-intellektapedagogov-kak-faktor-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 08.09.2026).
2. Голубева Н.Б. Социально-эмоциональный интеллект в стратегии формирования профессиональных качеств личности / Н.Б. Голубева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №3–2. – С. 28–34. EDN CMVOJE
3. Горюнова М.Г. Формирование эмоционального интеллекта у молодых и начинающих педагогов дошкольных образовательных организаций средствами наставничества / М.Г. Горюнова, А.С. Шевчук // Педагогическая перспектива. – 2023. – №3 (11). – С. 48–55. DOI 10.55523/27822559_2023_3(11)_48. EDN ODAOUU
4. Красник Ю.В. Оценка эмоционального интеллекта обучающихся педагогического профиля в образовательной среде вуза / Ю.В. Красник, Н.Н. Абакумова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – №8 (134). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.27> (дата обращения: 08.09.2026).
5. Симонова Л.Б. Развитие эмоционального интеллекта будущего педагога // Психология образования в XXI веке: теория и практика.
6. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.И. Солодкова. – Иркутск, 2010. – 160 с.

7. Цыбульская С.С. Влияние эмоционального интеллекта на учебный процесс / С.С. Цыбульская, С.М. Сайдалиева, Г.Р. Сулейманова // Молодой ученый. – 2024. – №49 (548). – С. 342–344. EDN KMNXGC

8. Чернова В.С. Эмоциональный интеллект как психологический феномен (метаанализ исследований российских ученых) / В.С. Чернова // Развитие профессионализма. – 2016. – №2 (2). – С. 198–199. EDN UKPHAD

Копылова Виктория Николаевна

магистр, педагог-психолог

Копылов Дмитрий Константинович

аспирант, педагог-психолог

МАОУ «Лицей №11 им. Ермольевой З.В.»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

DOI 10.31483/r-169136

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАСТОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация: в статье раскрывается актуальность использования настольных психологических игр в процессе адаптации и социализации младшего школьника. Обоснована целесообразность использования данного инструмента в условиях современной начальной школы, а также представлена классификация настольных игр по их психологическому назначению. Показана эффективность систематического использования психологических игр: развитие эмоционального интеллекта, формирование навыков конструктивного взаимодействия, снижение уровня деструктивной агрессии в детском коллективе.

Ключевые слова: настольная психологическая игра, младший школьник, эмоциональный интеллект, социализация, адаптация, профилактика конфликтов.

Поступление ребенка в школу связано с необходимостью освоения новой социальной роли – позиции школьника, вхождением в детский коллектив и принятием системы правил взаимодействия. Именно в этот период (7–10 лет) формируются модели поведения и закладывается фундамент отношений со сверстниками и взрослыми. Все это приводит к повышению уровня тревожности, напряженности и конфликтности. Современные исследования показывают, что рост конфликтности в начальной школе связан с высокой информационной нагрузкой и дефицитом живого эмоционального контакта со взрослым. А также с недостаточной сформированностью навыков вербализации чувств и эмпатии [8].

Традиционные формы психолого-педагогического сопровождения детей оказываются в этот период недостаточно эффективными в силу возрастных и психофизиологических особенностей младших школьников: преобладания наглядно-образной формы мышления, недостаточной произвольности высших психических функций, сохраняющейся потребности в игровой деятельности. В связи с этим инновационным инструментом в работе современного школьного психолога становится настольная психологическая игра, которая позволяет в естественной форме решать задачи диагностики, коррекции и профилактики [7].

Л.М. Меткина отмечает в своих работах, что психологические игры в практике специалиста перестали быть «просто инструментом в шкафу», а превратились в живой язык, на котором можно вести самый важный диалог – диалог о чувствах, отношениях и преодолении трудностей [8].

В практической работе мы используем несколько настольных психологических игр, которые способствуют решению основных задач адаптации и развития младших школьников. Настольные психологические игры выполняют следующие функции:

– диагностическая: в процессе игры мы можем увидеть характерную модель поведения, а также характер реагирования на правила игры, на победу или поражение, на конкуренцию

или сотрудничество. Также мы имеем возможность оценить уровень тревожности и конфликтности ребенка;

– коррекционно-развивающая функция настольной игры: игра создает безопасное пространство, где можно попробовать новые способы поведения. Также в игре ребенок осваивает новые социальные навыки, учится договариваться, замечать, выражать и учитывать свои эмоции и чувства, а затем переносит эти навыки в реальную ситуацию общения.

По направленности воздействия А.В. Морозова предлагает выделять следующие группы настольных психологических игр:

- 1) игры на развитие эмоционального интеллекта;
- 2) нейропсихологические игры;
- 3) игры на коррекцию эмоционально-личностной и коммуникативной сфер [9].

В своей практике мы используем разные психологические игры на каждом этапе социализации и развития детей в начальной школе. На этапе адаптации в 1 классе, для знакомства и выстраивания взаимоотношений с одноклассниками наиболее эффективной является игра «Опасности волшебного леса» (автор О.В. Хухлаева). Игра направлена на коррекцию страхов, деструктивного поведения, боязни самовыражения и демонстративности. Игроки совершают путешествие по волшебному лесу, выполняя задания гномов, каждый из которых олицетворяет определённые аспекты эмоциональной сферы личности ребёнка. Задания гномов подобраны так, чтобы в метафорической форме отработать страхи, агрессию, застенчивость, трудности самовыражения. В зависимости от особенностей и проблем участников мы изменяем задания гномов, усложняем или упрощаем их, выбираем на первых этапах работы с игрой двух-трёх гномов вместо шести и тому подобное.

С ребятами 2–3 класса мы используем механику психологической игры «Мишка в домике» (А. Захарова, Е. Кирюшина). На этом этапе мы говорим с детьми о том, что испытывать разные чувства – это нормально: нормально злиться, бояться, грустить. В игре участники учатся обращать внимание на своё эмоциональное состояние. Дети называют чувство, а названное чувство приобретает внешний вид, с которым можно взаимодействовать, а не вытеснять его. В роли игрового персонажа выступает мишка, который попадает в разные ситуации, по-разному реагирует на них, испытывая в связи с этим разные чувства, и пытается со своими чувствами справиться. Некоторые карточки с ситуациями мы адаптировали под возрастные проблемы младших школьников (взаимоотношения в семье, в классе, школьная тревожность, страх проверки знаний). Особый интерес у детей вызывают моменты обсуждения стратегии поведения в названных ситуациях и поиск ресурсов для совладания с сильными чувствами.

В своей работе критериями эффективности использования психологических игр мы вынесли следующие:

- эмоциональный критерий: по результатам отмечается снижение уровня тревожности и психологических защит, появление умения описывать эмоции;
- коммуникативный критерий подразумевает увеличение числа позитивных контактов в группе детей, умение договариваться, конструктивно выражать несогласие;
- личностный критерий предполагает адекватную самооценку, появление стратегий совладающего поведения в стрессе;
- групповой критерий предполагает улучшение психологического климата в коллективе, снижение количества конфликтов и рост взаимной поддержки.

Для отслеживания эффективности нами был использован комплекс методик, которые дополняли друг друга и давали более полную картину изменений в эмоциональной, коммуникативной и личностной сферах детей:

- 1) методы прямого наблюдения: «Карта наблюдений», фиксация эмоциональных реакций детей;

2) стандартизированные диагностические методики: «Лесенка самооценки», тест школьной тревожности, восьмицветовой тест Люшера, проективная методика «Несуществующее животное»;

3) рефлексивные игровые формы обратной связи: «Светофор эмоций», «5 пальцев», рисунки «До» и «После»;

4) оценка групповых эффектов: анкета «Атмосфера в классе» (для родителей и педагогов).

Таким образом, настольные психологические игры – это высокоэффективный, методически грамотный инструмент коррекции детских чувств, развития эмоционального интеллекта и гармонизации поведения. Настольные психологические игры, сочетая в себе диагностическую, коррекционную и развивающую функции, делают глубокую психологическую работу легкой и увлекательной.

Список литературы

1. Захарова А. Мишка в домике. Игра, помогающая справиться с чувствами / А. Захарова, Е. Кирюшина, Е. Мухаматулина. – М.: Генезис, 2024. – 12 с.
2. Казакова Т.В. Настольная психологическая игра Teenagers.rar: методическая разработка / Т.В. Казакова. – Ярославль: МОУ Кузнецихинская СШ, 2020.
3. Парфенова И. Если бы...: настольная психологическая игра / И. Парфенова. – М.: ВГАПО, 2020.
4. Хухлаева О.В. Опасности волшебного леса: настольная психологическая игра / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2018.
5. Лабиринт души: терапевтические сказки / под ред. О.В. Хухлаевой. – 15-е изд. – М.: Академический проект, 2019. – 20 с.
6. Агаджанова М.А. Современные настольные игры как инновационная психолого-педагогическая технология профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов / М.А. Агаджанова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-nastolnye-igry-kak-innovatsionnaya-psihologo-pedagogicheskaya-tehnologiya-profilaktiki-sindroma-emotsionalnogo> (дата обращения: 05.09.2026).
7. Горбачёва О.Н. Настольные игры как эффективный инструмент работы педагога-психолога с младшими школьниками / О.Н. Горбачёва // Учительский журнал. – 2025. – URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/14/articles/3924> (дата обращения: 05.09.2026).
8. Меткина Л.М. Настольные игры в кабинете психолога: не просто игра, а инструмент для перемен / Л.М. Меткина // Психологическая газета. – 2026. – URL: <https://psy.su/feed/13523/> (дата обращения: 05.09.2026).
9. Морозова А.В. Настольная психологическая игра в коррекции и профилактике психологических проблем / А.В. Морозова // МААМ. – 2021. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/nastolnaja-psihologicheskaja-igra-v-korekci-i-profilaktike-psihologicheskix-problem.html> (дата обращения: 05.09.2026).
10. Настольные игры как способ развить навык решения конфликтов // Мольти-шоп. – 2025. – URL: https://multi-shop.ru/info/articles/2025/nastolnye_igry_kak_sposob_razvit_navyk_resheniya_konfliktov/ (дата обращения: 05.09.2026).
11. Петрова Е. Топ настольных психологических игр для детей / Е. Петрова // Онлайн школа №1: блог. – 2024. – URL: <https://onlineschool-1.ru/blog/psychology/top-nastolnye-psihologicheskix-igr-dlya-detej/> (дата обращения: 05.09.2026).
12. Помосова А.С. Социально-ориентированная настольная игра как инструмент профилактики буллинга: дипломная работа / А.С. Помосова. – Томск: ТГУ, 2021. – URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/vital:14557/SOURCE01> (дата обращения: 05.09.2026).
13. Психологические настольные игры: какие выбрать? // Канал-О. – 2024. – URL: <https://www.kanal-o.ru/news/16166> (дата обращения: 05.09.2026).
14. Каталог научно-методических материалов выставки-конкурса «Психологические ресурсы образования» / сост. О.Н. Кашеева; техн. ред. М.Б. Груздева; под общ. ред. И.В. Кузнецовой, Е.В. Хорошавиной. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2020. – 53 с. – URL: <https://resurs-yar.ru/files/slujba/konf2020/katalog2020.pdf> (дата обращения: 05.09.2026).

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА: ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕГРАТИВНОСТЬ

Аннотация: в статье представлена история формирования теоретических подходов к изучению профессионального стресса – от классических моделей до современных интегративных подходов. Дается глубокий анализ теоретических отечественных и зарубежных направлений. Автор обращает внимание на перспективность синтеза когнитивно-ресурсных западных моделей и отечественной парадигмы психической саморегуляции. В заключении подчеркивается важность разработки дифференцированных программ профилактики стресса, учитывающих как организационные факторы, так и индивидуальные психологические особенности работников.

Ключевые слова: профессиональный стресс, ресурсы, резильентность, модели стресса, саморегуляция, интегративный подход.

В условиях технологизации, цифровизации профессиональной среды, изменения формата, условий деятельности, требования к личности профессионала растут, увеличивается информационная и психологическая нагрузка и проблема профессионального стресса становится актуальной и значимой, требующей комплексного подхода в исследовании механизмов, коррекции и профилактики. Согласно результатам исследований, хроническое стрессовое напряжение на рабочем месте не только снижает эффективность работы сотрудников, но и выступает причиной соматических и психических расстройств, ведет к профессиональному выгоранию и дезадаптации (Е.Н. Чуева, Н.С. Фонталова, С.В. Найденова, П.А. Пономарев, Sonnentag & Frese, Ganster & Rosen). В этой связи особую теоретическую и практическую значимость приобретает систематизация существующих моделей, раскрывающих механизмы возникновения стресса и его преодоления в профессиональной среде.

Одной из первых моделей, рассматривающих стрессогенность профессии, является аддитивная модель субъективных компонентов труда (Hackman & Oldham, 1976). Стрессогенность определяется пятью ключевыми параметрами: разнообразие задач, их смысловая целостность/уровень сложности, значимость для окружающих, уровень автономии и доступность обратной связи [9]. Однако, основываясь на результатах исследований, мы видим, что влияние этих параметров опосредовано индивидуальными потребностями работника в профессиональном развитии, что указывает на необходимость учета личностного фактора (Fried & Ferris, 1987).

В модели «требования-контроль» (Karasek, 1979), смещается акцент с содержательных характеристик труда на соотношение требований и управленческой свободы [11]. Максимальный стрессогенный уровень фиксируется в условиях высокой требовательности при низкой возможности принятия решений, влияния на процесс. В последующем модель была дополнена фактором социальной поддержки (Johnson & Hall, 1988), который, по мнению авторов, значительно ослабляет негативное воздействие дисбаланса требований и контроля.

В модели «усилия-вознаграждение» (Siegrist, 1996) стресс интерпретируется как результат нарушения баланса [13] между вложенными ресурсами (когнитивными, эмоциональными, физическими) и получаемыми благами (зарплата, признание, карьерные перспективы). Особую значимость этот подход приобретает в контексте профессий с высокой эмоциональной вовлеченностью, где несоответствие вложений и отдачи наиболее болезненно переживается субъектом.

Благодаря транзактной модели (Lazarus & Folkman, 1984) стресс стали исследовать с точки зрения субъективного опыта, когнитивной оценки стрессовой ситуации как угрожающей и возникновения соответствующей копинг-реакции [12]. Объективные условия отходят на второй план, важнее, как сама личность интерпретирует событие. Эта модель обосновала изучение индивидуальных стратегий совладания и показала, что один и тот же организационный стрессор может вызывать принципиально различные реакции у разных сотрудников.

Параллельно развивалась теория сохранения ресурсов (COR-теория, Hobfoll, 1989), постулирующая, что главным мотивационным импульсом личности является стремление сохранять, защищать и приумножать имеющиеся ресурсы (материальные, социальные, личностные, энергетические). Утрата ресурсов или угроза такой утраты запускает стрессовую реакцию, причем наиболее деструктивными признаются ситуации, где изначальный ресурсный потенциал индивида является низким [10]. Данная модель получила широкое эмпирическое подтверждение в исследованиях выгорания (Westman et al., 2005) и рассматривается как одна из наиболее универсальных объяснительных схем.

Современные модели отличаются интегративным подходом к исследованию механизмов зарождения, поддержания и преодоления стрессовых состояний. Наиболее влиятельной современной парадигмой выступает модель требований и ресурсов рабочей среды (Job Demands-Resources, JD-R) (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2017). Интегративная модель, предполагающая, что любые рабочие характеристики могут быть отнесены к одной из двух категорий: требования и ресурсы [7; 8]. Требования как аспекты труда, предполагающие устойчивое физическое, когнитивное или эмоциональное напряжение (интенсивность труда, временные дедлайны, ролевая неоднозначность, увеличение нормативов, оптимизация процессов). Ресурсы рассматриваются как факторы, способствующие достижению рабочих целей, снижению требований и стимулирующие личностный рост (автономия, социальная поддержка, обратная связь, возможности профессионального развития).

Преобладание требований приводит к истощению, когда как баланс требований и ресурсов запускает мотивационный процесс, повышающий вовлеченность. Сегодня модель включает личностные ресурсы (Xanthopoulou et al., 2007), благодаря которым человек может сохранять самоофективность, резильентность и в ситуации стресса [16]. Резильентность рассматривается как умение противостоять внешнему давлению, преодолевать препятствия и восстанавливаться за счет взвешенной эмоциональной оценки происходящего, системы ценностей, умения определять стратегию и тактику поведения, что определяется врожденными свойствами личности (Ю.Н. Бирюкова). Так, резильентность, по мнению автора [2], связана с типом темперамента: высокий уровень невротичности способствует повышенной чувствительности к социальным сигналам и подверженности стрессам, когда как высокий уровень экстраверсии, наоборот, способствует успешному налаживанию социальных связей и стрессоустойчивости.

Сегодня в модели требований и ресурсов выделяют еще одну переменную, реципрокные влияния (Schaufeli & Taris, 2014). Если у человека есть достаточный запас ресурсов, те же самые требования начинают восприниматься не как угроза, а как *вызов* – возможность расти, осваивать новое, достигать значимых целей. Ресурсы помогают личности мобилизовать силы, найти стратегии совладания и увидеть в сложности потенциал, а не только риск.

Современные исследователи изучают стресс с точки зрения макроуровневых, динамических детерминант.

Модель «цифрового стресса» (её предложили Ragu-Nathan с соавторами в 2008 году, а позже дополнили Tarafdar и другие в 2020 году) объясняет, как работа в условиях цифровизации, технологизации усиливает стресс [15]. Главные причины такого стресса: информационный перегруз, обрывочность поступающей информации, размытые границы между личным и рабочим временем, необходимость постоянно осваивать новые инструменты и технологии в работе.

Модель «стресса как динамического процесса» (Sonnentag & Fritz, 2015) рассматривает стресс как процесс временных циклов, включающих фазы накопления, пикового напряжения и восстановления [14]. В данном подходе акцент делается на восстановительном периоде (сон, отдых, смена деятельности) как критически важном ресурсе, позволяющем предотвратить или прервать накопительный эффект стрессоров. Результаты исследований убедительно подтверждают, что даже при умеренных нагрузках невозможность своевременно восстановить силы ведет к выгоранию (Sonnentag et al., 2017).

В российских научных практиках исследования стресса акцент направлен больше на психофизиологические механизмы регуляции, системный анализ функциональных состояний и разработку прикладных диагностико-коррекционных технологий.

Одной из фундаментальных отечественных разработок является концепция, предложенная Ю.В. Мойкиным в конце 1980-х – начале 1990-х годов. В ее основе лежит представление о сопряжении двух функционально противоположных систем организма: стресс-реализующей (гипофизарно-надпочечниковая, симпато-адреналовая, тиреоидная) и стресс-лимитирующей (ГАМК-ергическая, опиоидная, дофаминергическая, серотонинергическая). Первая обеспечивает мобилизацию энергетических ресурсов в ответ на воздействие стресс-факторов, вторая – ограничивает чрезмерную активацию, предотвращая истощение адаптационных резервов. Ключевой вывод Ю.В. Мойкина состоит в том, что характер сопряжения между этими системами имеет генетическую детерминацию, что обосновывает необходимость анализа индивидуального соответствия работника требованиям профессии для профилактики хронического перенапряжения [6].

Системно-деятельностная концепция психической регуляции функциональных состояний, автор Л.Г. Дикая, представляет собой одну из наиболее разработанных отечественных теоретических схем в области психической регуляции профессиональной деятельности [5]. Ее ключевое положение заключается в том, что адаптация к стрессу опосредуется деятельностью по саморегуляции собственного функционального состояния, которая разворачивается на трех иерархических уровнях: физиологическом (энергетическое обеспечение), психодинамическом (поведенческая и эмоциональная вариабельность) и личностном (ценностно-мотивационные детерминанты). На основе эмпирических исследований Л.Г. Дикая выделила индивидуальные стили саморегуляции, различающиеся по характеру расхода ресурсов:

Гармоничный стиль – у экстравертов с высокой энергетикой, позволяющий эффективно взаимодействовать со средой;

Экономный стиль – у интровертов с низкой энергетикой, характеризующийся осторожностью и быстрым развитием утомления при высоких нагрузках;

Накопительный стиль – у интровертов с эрготропным реагированием, обладающих большими резервами, которые аккумулируются и интенсивно расходуются без ухудшения состояния;

Затратный стиль – с неэффективным расходом ресурсов.

Важнейший вклад в науку системно-деятельностной концепции – утверждение о том, что становление системы саморегуляции происходит через переход от неосознаваемых автоматических процессов к осознаваемым. На начальном этапе личность выполняет действия автоматически, почти не задумываясь как, затем учится осознанно контролировать свои действия и состояния. А позже этот контроль тоже становится привычным, автоматическим и естественно встраивается в работу.

К анализу профессионального стресса А.Б. Леонова [4] предложила структурно-интегративный подход, синтезирующий когнитивно-трансактную модель Р. Лазаруса, Ч. Спилбергера с отечественной традицией изучения функциональных состояний и индивидуально-личностных особенностей. В рамках подхода представлены две технологии управления стрессом:

Система «Интегральная диагностика и коррекция стресса» (ИДИКС) предназначена для комплексной оценки стресса на всех этапах его развития. Она учитывает: факторы риска в рабочей среде; субъективность восприятия трудностей, развитие деструктивной симптоматики под влиянием длительного стресса, профессионально-личностные деформации. С помощью ИДИКС можно объединить разные по характеру проявления стресса, отследить, какие факторы наиболее опасны на разных стадиях, и подобрать целенаправленные меры коррекции.

Система «Индивидуальная оценка стресс-резистентности» (ИОСР) диагностирует уровень устойчивости к стрессу на основе аффективно окрашенных переменных – тревоги, агрессии, депрессивности и истощения. Методологически система опирается на различение ситуативных и личностно-устойчивых компонентов, что позволяет оценивать как актуальное состояние, так и глубинные механизмы регуляции деятельности (когнитивные, сенсомоторные, вегетативные и энергетические ресурсы).

Принципиально важным выводом А.Б. Леоновой является утверждение о том, что возникновение и развитие профессионального стресса – сугубо индивидуализированный процесс, на протекание которого существенное влияние оказывают как индивидуально-психологические особенности человека, так и специфика конкретной трудовой ситуации [3]. Это делает нецелесообразным усреднение данных на гетерогенных выборках и обосновывает необходимость персонализированного подхода в диагностике и профилактике.

В модели профессионального стресса как проблемной ситуации А.Н. Занковского [1] профессиональный стресс изучается через призму двух взаимосвязанных процессов: ориентации (идентификация и анализ проблемной ситуации) и контроля (активные действия по ее разрешению). Дефицит контроля, согласно данной модели, запускает механизмы психологической защиты, трансформируя стресс из конструктивной мобилизации в деструктивное напряжение. В рамках этого подхода автором разработана оригинальная типология состояний – функциональные, парафункциональные и дисфункциональные – основанная на их взаимосвязях с профессиональной деятельностью и учитывающая личностные особенности субъекта труда.

Значительный вклад в систематизацию отечественных и зарубежных представлений о стрессе внес В.А. Бодров [3], выделивший десять основных подходов и моделей стресса: генетически-конституциональную теорию, модель предрасположенности к стрессу, модель физиологического стресса (Г. Селье в модификации В.Р. Доренвенда), системную модель, теорию конфликтов, интегративную модель и др. Его фундаментальный труд «Психологический стресс: развитие и преодоление» (2006) остается одним из наиболее полных источников по методологии изучения стресса, механизмам регуляции и стратегиям преодоления.

Представленный обзор позволяет сделать следующие выводы. Особую перспективу развития, на наш взгляд, представляет интеграция западных когнитивно-ресурсных моделей с отечественной парадигмой психической саморегуляции, где стресс рассматривается не только как результат дисбаланса внешних требований и ресурсов, но и как продукт деятельности субъекта по управлению собственным состоянием. Дальнейшие исследования должны быть направлены на кросс-культурную валидизацию существующих конструкций и разработку персонализированных интервенционных стратегий, учитывающих как организационные условия, так и индивидуальный регуляторный профиль работника. Развитие теоретических конструкций должно идти по пути их операционализации в диагностические инструменты и разработку дифференцированных программ профилактики, учитывающих как организационные условия, так и индивидуально-психологические характеристики работника.

Список литературы

1. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния / А.Н. Занковский // Организационная психология и психология труда. – 2019. – Т. 4, №1. – С. 222–243. EDN ZDDJLF
2. Бирюкова Ю.Н. Темпераментальные характеристики старших подростков в социальном взаимодействии как предпосылка формирования резильентности / Ю.Н. Бирюкова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №3 (106). – С. 31–34. DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-31-34. EDN NSWRF

3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с. EDN SURQNF
4. Леонова А.Б. Комплексные психологические технологии управления стрессом и оценка индивидуальной стресс-резистентности / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2016. – №3. EDN YPCMER
5. Дикая Л.Г. Системно-деятельностная концепция психической регуляции функциональных состояний / Л.Г. Дикая // Психология труда, инженерная психология и эргономика. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – С. 242–258.
6. Кузьмина Л.П. Развитие и внедрение идей Ю.В. Мойкина о профессиональном стрессе / Л.П. Кузьмина, Л.М. Безрукавникова // Медицина труда и промышленная экология. – 2023. – Т. 63, №4. – С. 263–269. DOI 10.31089/1026-9428-2023-63-4-263-269. EDN HXQPFV
7. Bakker A.B. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward / A.B. Bakker, E. Demerouti // Journal of Occupational Health Psychology. – 2017. – Vol. 22, №3. – P. 273–285.
8. Demerouti E. The job demands-resources model of burnout / E. Demerouti, A.B. Bakker, F. Nachreiner, W.B. Schaufeli // Journal of Applied Psychology. – 2001. – Vol. 86, №3. – P. 499–512.
9. Hackman J.R. Motivation through the design of work: Test of a theory / J.R. Hackman, G.R. Oldham // Organizational Behavior and Human Performance. – 1976. – Vol. 16, №2. – P. 250–279.
10. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S.E. Hobfoll // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44, №3. – P. 513–524. EDN HFCSMP
11. Karasek R.A. Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign / R.A. Karasek // Administrative Science Quarterly. – 1979. – Vol. 24, №2. – P. 285–308.
12. Lazarus R.S. Stress, appraisal, and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – Springer Publishing Company, 1984.
13. Siegrist J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions / J. Siegrist // Journal of Occupational Health Psychology. – 1996. – Vol. 1, № 1. – P. 27–41.
14. Sonnentag S. Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework / S. Sonnentag, C. Fritz // Journal of Organizational Behavior. – 2015. – Vol. 36, №S1. – P. S72–S103.
15. Tarafdar M. Explaining the link between technostress and technology addiction / M. Tarafdar, C. Maier, S. Laumer, T. Weitzel // Information Systems Journal. – 2020. – Vol. 30, №4. – P. 705–737.
16. Xanthopoulou D. The role of personal resources in the job demands-resources model / D. Xanthopoulou, A.B. Bakker, E. Demerouti, W.B. Schaufeli // International Journal of Stress Management. – 2007. – Vol. 14, №2. – P. 121–141.

Симдянкина Юлия Сергеевна

аспирант

Институт социально-гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-168973

КЕЙС-СТАДИ «ПЕРЕВЕДЕННЫХ» УЧЕНИКОВ: СМЕНА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РИСКА И РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ БУЛЛИНГА

Аннотация: в статье рассматривается феномен «переведенных» учеников – школьников, вынужденных сменить образовательную организацию вследствие систематической травли. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований раскрываются два сценария развития событий: деструктивный, при котором смена школы усугубляет социальную изоляцию и идентификационный кризис, и ресурсный, при котором новый контекст становится катализатором личностного роста и успешной ресоциализации. Обосновывается необходимость дифференцированного педагогического сопровождения переведенных учащихся с учётом их виктимной истории и адаптационного потенциала.

Ключевые слова: буллинг, переведенные ученики, смена школы, идентификационный разлом, социальная изоляция, посттравматический рост, педагогическое сопровождение, ресоциализация.

Смена школы в разгар учебного года – одно из самых драматичных решений, которое могут принять родители школьника, столкнувшегося с систематической травлей. Как отмечают Тенхунен и коллеги, «смена школы чаще происходит среди подвергавшихся виктимизации учащихся и иногда используется как средство прекращения устойчивого буллинга» [1, р. 540]. Однако, как показывает практика, сам по себе перевод не является гарантией прекращения травли: «остается неясным, приносят ли эти изменения пользу подвергавшимся виктимизации ученикам, поскольку буллинг часто сохраняется в разных контекстах» [1, р. 541]. В российской практике такие случаи, к сожалению, не единичны: в Челябинске четвероклассник сменил школу из-за буллинга с позволения учителя, в Ярославле родители перевели ребёнка в другую школу, не найдя иного решения проблемы, в Казани прокуратура вмешалась в дело о буллинге, после чего для девочки было принято решение о переводе в другую школу. Однако, как показывает практика, в одном из случаев мать перевела сына в другую школу, однако проблемы в общении со сверстниками повторились и там.

Смена образовательной среды может привести к двум принципиально разным исходам, которые обозначим как деструктивный сценарий и ресурсный сценарий. В педагогической и психологической литературе принято различать нормативные и ненормативные школьные переходы. Нормативные переходы (например, из начальной школы в среднюю или из средней в старшую) являются ожидаемыми этапами образовательного маршрута и, как правило, сопровождаются соответствующей подготовительной работой. Как отмечают Тенхунен П.Ю., «даже эти ожидаемые переходы могут негативно влиять на стабильность дружеских отношений» [2, р. 1723]. Ненормативные переходы, к которым относится вынужденная смена школы вследствие буллинга, происходят внезапно, без должной психолого-педагогической подготовки и нередко в условиях психологической травмы: «подвергавшиеся виктимизации ученики изначально были более склонны к смене школы, чем не подвергавшиеся виктимизации» [1, р. 543]. Как показывают исследования Белеевой Р.И., «жертвы буллинга часто страдают от тревожных и депрессивных расстройств, им свойственна низкая самооценка» [10, с. 47], а их адаптационные свойства характеризуются повышенным уровнем дезадаптивности. Именно это исходное состояние психологического неблагополучия во многом определяет, по какому сценарию будет развиваться ситуация после перевода.

Первый наиболее распространенный сценарий развития событий связан с тем, что смена школы не только не решает проблему буллинга, но и усугубляет социальную изоляцию ученика. Ключевым понятием для понимания деструктивного сценария является «идентификационный разлом» (*identity fracture*). Как показывают исследования китайских ученых Янг Ли, Чен Бин и Лю Янь, «перемещение между классами создает идентификационный разлом, и учащиеся, меняющие классы, сталкиваются с двойным кризисом идентичности» [3, с. 52]. Этот феномен заключается в том, что переведенный ученик одновременно теряет принадлежность к прежней группе и не может обрести принятие в новой. Описывая опыт «переведенных» учеников, исследователи отмечают: «Учащиеся, переходящие из одного класса в другой, сталкиваются с дилеммой «предательства» старой группы и «непринятия» новой, что ставит их в состояние социальной идентификационной приостановки и делает их легкой мишенью для буллинга» [3, с. 53]. Ученик оказывается в социальном вакууме: в прежней школе его уже нет, а в новой он – чужой. Как подчеркивается в исследовании, «классовые перемещения порождают разрыв идентичности, а межклассовые мигранты сталкиваются с двойным кризисом идентичности: с одной стороны, происходит размывание принадлежности к исходной классной группе, с другой – возникают препятствия для принятия в новой» [3, с. 54].

Эмпирические исследования подтверждают, что статус «новичка» сам по себе является фактором риска. В двух исследованиях, охвативших в общей сложности более 64 000 учащихся, «новички сообщали о более высоком уровне виктимизации со стороны сверстников по сравнению с уже существующими учениками» [2, р. 1725]. Как объясняют авторы исследования, «новички, входящие в уже сложившийся класс, не подвергались воздействию предшествующих социальных норм и динамики группы и поэтому не имели возможности стать

совместимыми членами группы. Прежде чем новички интегрируются в группу сверстников, они могут рассматриваться как несовместимые члены группы, или «изгои» [2, р. 1726]. Согласно теории социального несоответствия (social misfit theory), которая получила развитие в работах Салмивалли К., «индивиды, отклоняющиеся от того, что считается нормативным в группе, подвергаются повышенному риску отвержения со стороны членов группы» [5, р. 115]. Особую тревогу вызывает тот факт, что «все причины мобильности, за исключением перехода в более подходящую школу, предсказывали несколько более высокий уровень виктимизации, причем наибольший риск был у тех, кто менял школу из-за предыдущего опыта виктимизации» [1, р. 545]. Это означает, что ученик, переведенный именно из-за травли, оказывается в зоне наибольшего риска повторной виктимизации. Как отмечают исследователи, «наиболее сильным предиктором виктимизации в новой школе является именно смена школы из-за предыдущей виктимизации» [1, р. 546]. Парадокс заключается в том, что ученик оказывается в ситуации двойного риска: во-первых, он приходит в новый коллектив с уже сформированными психологическими защитами, тревожностью и сниженной самооценкой; во-вторых, сам факт его «новизны» делает его уязвимым для агрессии со стороны уже сложившихся групп. Переход в новую школу почти неизбежно сопровождается разрывом существующих дружеских связей. Исследователи отмечают, что «у жертв буллинга недостаточно развиты коммуникативные способности» [10, с. 48], что делает установление новых дружеских отношений в незнакомой среде крайне затруднительным. Качественный анализ, проведенный в рамках финского исследования, показал «более сложную реальность: некоторые из ранее подвергавшихся виктимизации новичков испытывали страхи и потерю установленных дружеских связей» [1, р. 547]. Одна из учениц в исследовании китайских ученых описала свой опыт следующим образом: «Друзья обычно заводятся с первого года обучения в старшей школе, постепенно становясь близкими. Я постоянно переводилась, приходила в новый класс уже на втором или третьем году обучения, у всех уже были свои круги общения... Завести хороших друзей было довольно трудно» [3, с. 55]. Она также рассказала, что в новом классе чувствовала себя «чужой», сталкивалась с отчуждением и травлей со стороны некоторых одноклассников, у неё появилась бессонница. Как подчеркивается в исследованиях, «школьные переходы могут негативно влиять на стабильность дружеских отношений» [2, р. 1728], а «многопрофильные школьные переходы, при которых учащиеся переходят в одну школу из нескольких feeder-школ, изначально нарушают существующие дружеские связи» [4, р. 5].

Однако было бы глубоко ошибочным полагать, что смена школы всегда ведет к ухудшению положения переведенного ученика. Второй сценарий – ресурсный – демонстрирует, что при определенных условиях смена образовательной среды может стать точкой бифуркации, запускающей процессы личностного роста и успешной ресоциализации. Ключевой механизм ресурсного сценария заключается в разрыве сложившихся деструктивных социальных паттернов. Как отмечают исследователи, «согласно теории постепенных когнитивных изменений – феномену, при котором восприятие одноклассниками жертвы меняется со временем, что потенциально ведет к сохранению или даже усилению травли, – виктимизация может продолжаться или даже усиливаться, если контекст остается неизменным» [1, р. 542]. Смена школы разрушает эти устоявшиеся негативные стереотипы и дает ученику шанс начать «с чистого листа». В лучшем случае «ученик может избежать виктимизации и начать заново в новой группе сверстников, которая формирует новое восприятие ученика и снижает вероятность продолжения виктимизации» [2, р. 1729]. Новый коллектив не знает прошлого ученика, его виктимной истории, и это создает возможность для конструирования новой, более позитивной социальной идентичности. Как отмечают Ашикян А. и Газарян А., «социальный опыт, формирующийся в образовательной среде, может либо способствовать, либо препятствовать успешной интеграции старшеклассника в общество» [8, с. 16], и в случае ресурсного сценария новый социальный опыт становится именно способствующим фактором.

Масштабное финское исследование с участием 58 799 школьников с 4-го по 9-й класс показало, что эффективность смены школы зависит от истории виктимизации ученика. «Новички, которые подвергались наиболее устойчивой травле, с «постоянной» историей виктимизации, сообщали о меньшем уровне виктимизации по сравнению с учениками, которые подвергались аналогичной травле, но остались в том же классе» [1, р. 546]. Этот эффект был особенно выражен среди учеников начальной школы: «среди почти постоянно подвергавшихся виктимизации учеников начальной школы уровень виктимизации был ниже у тех, кто сменил школу, по сравнению с теми, кто остался» [1, р. 547]. В средней школе этот эффект был слабее, что, вероятно, связано с более сложной социальной структурой и устоявшимися групповыми иерархиями. Качественный анализ показал, что «некоторые из ранее подвергавшихся виктимизации новичков имели сильные устремления к лучшему будущему» [1, р. 547]. Таким образом, успешность ресурсного сценария во многом определяется внутренней мотивацией ученика к изменениям и его способностью к активному социальному конструированию. Ключевым условием реализации ресурсного сценария является способность ученика быстро установить новые дружеские связи. Как показало исследование, «наличие как минимум одного друга играло решающую роль. Если в новом классе был хотя бы один друг, виктимизация была менее стабильной, чем когда дети переходили без друга» [4, р. 8]. «Жертвы, которые переходят в новый класс с другом, могут с меньшей вероятностью быть быстро идентифицированы как жертвы» [1, р. 548]. Наличие хотя бы одного поддерживающего сверстника в новом коллективе служит социальным «буфером», снижающим риск повторной виктимизации. Исследователи также отмечают, что «после перехода задиры могут выбирать в качестве жертв тех, у кого отсутствует поддержка сверстников» [2, р. 1730]. «Если жертвы переходят вместе с другом, они могут быть менее уязвимыми, так как друг может обеспечить защиту и поддержку» [4, р. 9]. Следовательно, «жертвы, которые переходят в новый класс с другом, могут с меньшей вероятностью быть быстро восприняты как мишень для буллинга в новом классе» [1, р. 548].

Опыт успешной адаптации описан в исследовании ученика по имени Цзяи, который перешел из обычного класса в класс для одаренных детей: «В новом классе он быстро завел новых друзей через баскетбол, учебное общение и другие способы, и в новом классе не столкнулся с травлей» [3, с. 56]. Ключевыми факторами успеха здесь стали наличие общего интереса (спорт), активная социальная позиция и отсутствие закрепленного виктимного поведения. Интересно, что «учащиеся без истории виктимизации ожидали смену школы более негативно (вероятно, им было больше что терять), в то время как те, кто подвергался виктимизации в прошлом, склонны были рассматривать перемены более позитивно в момент их осуществления» [1, р. 547]. Это парадоксальное наблюдение подтверждает, что для жертв буллинга смена школы может восприниматься как долгожданное освобождение. В отдельных случаях переживание травмы и последующая смена среды могут запустить механизмы посттравматического роста (post-traumatic growth). Исследования показывают, что у жертв буллинга может развиваться когнитивная эмпатия – способность понимать чувства и переживания других людей, что в долгосрочной перспективе становится ресурсом для личностного развития [6]. Пережитая травма, будучи переосмысленной в новом безопасном контексте, может трансформироваться в опыт, обогащающий личность: формируется более зрелое отношение к социальным отношениям, развивается эмоциональный интеллект, укрепляется способность к саморефлексии. Однако важно подчеркнуть, что посттравматический рост не является автоматическим следствием травмы – он требует наличия поддерживающей среды и психологических ресурсов.

Анализ двух сценариев развития событий для «переведенных» учеников позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций для педагогов и психологов. Прежде всего, необходимо отказаться от упрощенного понимания перевода как универсального решения проблемы буллинга. Как справедливо отмечают исследователи, смена школы «не должна рассматриваться как основное решение проблемы буллинга. Наиболее эффективный способ

решения проблемы буллинга – вмешательство сразу же в момент его возникновения, стремление разрешить ситуацию в той школе, где она впервые возникла» [1, р. 548]. Перевод должен рассматриваться лишь как крайняя мера, когда все локальные интервенции исчерпаны. Как подчеркивают авторы исследования, «смена школы должна рассматриваться только в том случае, если локальные вмешательства оказались безуспешными» [1, р. 548]. Учитывая, что эффект смены школы зависит от истории виктимизации, педагогическое сопровождение должно быть дифференцированным. Ученики с наиболее тяжелой виктимной историей нуждаются в усиленной психологической поддержке в первые месяцы после перевода. Как отмечают исследователи, «школьный переход может усиливать интернализирующие проблемы и ставить учащихся в зону риска для жестокого обращения со стороны сверстников, а также повышать чувствительность к социальной угрозе и снижать порог интерпретации взаимодействий как оскорбительных» [4, р. 10]. Как отмечают Новикова М. А., Реан А. А., «именно потенциал классного коллектива определяет наличие и отсутствие буллинга в группе, а также возможность его предотвращения на ранних стадиях» [7, с. 85]. Особое внимание следует уделять формированию позитивной Я-концепции и преодолению «ярлыка жертвы», развитию социальных навыков и коммуникативной компетентности, созданию условий для быстрого установления дружеских связей (например, через включение в кружки по интересам, спортивные секции, проектную деятельность), а также мониторингу социального статуса ученика в новом коллективе. Классный руководитель принимающей школы должен быть проинформирован о виктимной истории ученика (с соблюдением этических норм) и целенаправленно работать над его интеграцией в классный коллектив. Важно не оставлять процесс адаптации на самотек. Особого внимания заслуживает ситуация, когда переведенный ученик сталкивается с травлей в новой школе. Как показывает практика, «проблемы в общении со сверстниками могут повториться» [3, с. 57]. В этом случае требуется незамедлительное вмешательство, а не повторный перевод, который лишь закрепит у ученика представление о себе как о «вечной жертве». Как показывают исследования Шмыгина К. А., Нестер Е. Ф., существует прямая взаимосвязь между выбранной стратегией поведения в буллинге и образом «Я – другие» в старшем подростковом возрасте [9, с. 264], поэтому критически важно обеспечить системное психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах адаптационного периода, чтобы помочь ученику сформировать позитивный образ себя и успешно интегрироваться в новый социальный контекст.

Таким образом, кейс-стади «переведенных» учеников демонстрирует, что смена школы вследствие буллинга является сложным и неоднозначным феноменом. С одной стороны, она может стать источником «идентификационного разлома», социальной изоляции и повторной виктимизации. С другой – при благоприятных условиях она способна разорвать устойчивые деструктивные паттерны и запустить механизмы посттравматического роста. Ключевым фактором, определяющим исход, является не сам факт перевода, а качество педагогического сопровождения и способность ученика к активному социальному конструированию в новой среде. Как показывают результаты исследований, «смена школы может принести как разочарования, так и награды, в зависимости от способности учеников заводить новых друзей и избегать буллинга» [1, р. 548]. Задача педагогов и психологов – не просто обеспечить формальный переход ученика из одной школы в другую, но создать условия для его полноценной ресоциализации, превратив травматический опыт в ресурс личностного развития.

Список литературы

1. Tenhunen E.-L. Can changing schools help peer-victimized students escape their plight? A mixed-methods study / E.-L. Tenhunen, I.-L. Kuusiahio, C. Salmivalli // International Journal of Behavioral Development. – 2025. – Vol. 49, No. 6. – P. 539–548. – DOI: 10.1177/01650254241289308. EDN YUNRXB
2. Entering the classroom: Do newcomers experience more peer victimization than their established peers? / E.-L. Tenhunen, I.-L. Kuusiahio, M. Sainio [et al.] // Research on Child and Adolescent Psychopathology. – 2024. – Vol. 52. – P. 1721–1736. – DOI: 10.1007/s10802-024-01225-6. EDN VOIFIH

3. 杨梨. 分班教学制度下学生欺凌的差异逻辑——班级文化、群体异质与身份断裂的三重机制研究 / 杨梨, 陈彬, 刘艳 // 中国青年研究. – 2025. – №9. – С. 45–58.
4. Co-transitioning peers impact the continuation of victimization across the transition from primary to secondary school / S. J. Lorijn [et al.] // Social Development. – 2025. – Vol. 35, No. 1. – DOI: 10.1111/sode.70047. EDN QMJRVY
5. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review / C. Salmivalli // Aggression and Violent Behavior. – 2010. – Vol. 15, No. 2. – P. 112–120.
6. Reciprocal relations between cognitive empathy and post-traumatic growth in school bullying victims / F. Liu, B. Chen, X. Liu [et al.] // Behavioral Sciences. – 2024. – Vol. 14, No. 6. – P. 435. – DOI: 10.3390/bs14060435. EDN PXKOJX
7. Новикова М. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования / М. А. Новикова, А. А. Реан // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2019. – №2. – С. 78–89. DOI 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97. EDN ICBEUY
8. Ashikyan A. Bullying as an obstacle to personality socialization and identity formation in high school / A. Ashikyan, A. Ghazaryan // Education in the 21st Century. – 2025. – Vol. 7, No. 2. – P. 15–26. – DOI: 10.46991/educ-21st-century.v7.i2.015.
9. Шмыгина К. А. Взаимосвязь выбранной стратегии поведения в буллинге и образа «я – другие» в старшем подростковом возрасте / К. А. Шмыгина, Е. Ф. Нестер // Наука – практике: материалы V Международной научно-практической конференции. – Ч. 2. – Барановичи: БарГУ, 2024. – С. 264–265.
10. Белеева И. Д. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований / И. Д. Белеева, Т. А. Заглодина, Л. Э. Панкратова, Н. Б. Титова // Педагогическое образование в России. – 2020. – №5. – С. 131–136. – DOI: 10.26170/po20-05-15. EDN FVEMHT

Симдянкина Юлия Сергеевна

аспирант

Институт социально-гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-168983

МОДЕЛЬ «РАВНЫЙ – РАВНОМУ» (PEER-TO-PEER) В ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Аннотация: в статье рассматривается модель «равный – равному» (peer-to-peer) как инновационный подход к профилактике буллинга в образовательной среде. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований обосновывается эффективность peer-education в формировании защитного поведения, развитии эмпатии и трансформации групповых норм у школьников. Раскрываются механизмы воздействия peer-to-peer-интервенций на эмоциональную и поведенческую сферы участников образовательного процесса. Анализируются различные формы реализации модели – от программ обучения равных до медиации и социального театра. Обосновываются педагогические условия и ограничения внедрения peer-to-peer-подходов в школьную практику, определяются перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: буллинг, профилактика буллинга, модель «равный – равному», peer-to-peer, peer education, школьная медиация, защитное поведение, социальный театр.

Буллинг остаётся одной из наиболее острых проблем современного школьного образования. По данным исследований, каждый третий школьник в России сталкивается с травлей в учебном заведении. Традиционные антибуллинговые программы, реализуемые преимущественно взрослыми – педагогами и психологами, демонстрируют определённую эффективность, однако в подростковом возрасте их воздействие ослабевает. Как отмечается в исследовании, опубликованном в Journal of Youth and Adolescence, «в подростковый период взрослые интервенции становятся менее эффективными», в то время как «мероприятия под

руководством учащихся являются перспективным способом разработки интервенций для подростков» [2]. Это обусловлено фундаментальной психологической особенностью подросткового возраста: сверстники становятся главной референтной группой, а авторитет взрослых уступает место влиянию равных.

В этой связи модель «равный – равному» (peer-to-peer) приобретает особое значение как инновационный подход к профилактике буллинга. Суть модели заключается в том, что обученные волонтеры из числа самих учащихся проводят профилактическую работу со своими сверстниками. Как отмечается в исследовании проекта «Школа примирения: равный – равному», специально разработанная программа «способствует профилактике остракизма в форме харассмента, моббинга и буллинга психолого-педагогическими средствами и позволяет снизить уровень агрессии, укрепить социальные связи внутри подростковых сообществ, развивая у несовершеннолетних такие личностные качества, как эмпатия, толерантность и навыки эффективной коммуникации и мирного разрешения конфликтов» [6; 8]. В исследовании приняли участие 98 учащихся трёх общеобразовательных школ, что позволило эмпирически подтвердить эффективность данной модели [6].

Цель данной статьи – на основе анализа отечественных и зарубежных исследований обосновать инновационный потенциал модели «равный – равному» в профилактике буллинга и определить условия её эффективного внедрения в образовательную практику.

Теоретические основания модели «равный – равному» коренятся в психологии подросткового возраста и социальной психологии групп. Ключевое преимущество peer-to-peer-подхода заключается в том, что «подросткам легче идентифицировать себя со сверстниками, нежели со взрослыми (например, учителями)», а «сверстники рассматриваются как правдоподобный источник влияния» [3]. Это означает, что информация, транслируемая от равного к равному, воспринимается с большим доверием и меньшим сопротивлением, чем директивные указания взрослых.

Кроме того, обучение со стороны сверстников обладает эффектом «двойного воздействия»: обучение равных позитивно влияет не только на аудиторию, но и на самих организаторов. Как подчёркивается в анализе программы NO TRAP, «взаимное обучение расширяет возможности педагогов-сверстников и повышает их самооффективность и чувство ответственности» [3]. Участие в роли наставника формирует у подростков чувство ответственности, повышает самооценку и закрепляет просоциальные модели поведения. Российские исследователи Е.Б. Лактионова и Е.Н. Ундуск также отмечают, что у подростков-«защитников» (выполняющих просоциальную роль в ситуациях буллинга) показатели самоотношения имеют качественно иные характеристики по сравнению с «жертвами» и «инициаторами»: «у подростков – «защитников» и «жертв» данный интегральный показатель, а также его компоненты имеют достаточно низкие значения, что указывает на нечастое возникновение у них креативных идей деструктивной направленности» [10].

Механизмы воздействия равный-равному-интервенций на профилактику буллинга включают несколько ключевых аспектов. Прежде всего, это трансформация групповых норм. Эмпирическое исследование, опубликованное в *Journal of Youth and Adolescence*, показало, что «подростки, подвергшиеся воздействию информации о нормах дружбы, были значительно более склонны одобрять и демонстрировать защитное поведение по отношению к жертве по сравнению с контрольной группой» [2]. При этом «воздействие норм на уровне школы не оказывало значимого эффекта» [2]. Это означает, что именно нормы ближайшего окружения – дружеской группы – являются наиболее мощным регулятором поведения в ситуациях буллинга. Как резюмируют авторы, «нормы из проксимальных, эмоционально значимых референтных групп, таких как дружба, более эффективны, чем нормы из более дистальных групп, таких как школа, в мотивации защитного поведения» [2].

Второй механизм – ролевое моделирование. Обучение со стороны сверстников становится «примером для подражания для своих сверстников, которые побуждаются подражать их эмпатическому и проактивному поведению по отношению к жертве» [3]. Наблюдение за

действиями сверстника, который активно защищает жертву или противостояит агрессору, снижает эффект «плюралистического невежества» – ошибочного убеждения, что никто из окружающих не считает проблему значимой. Исследование М.А. Новиковой и Д.А. Матанцевой, проведённое на выборке из 3569 учащихся средней и старшей школы крупного российского города, подтверждает, что развитие социально-эмоциональных навыков «может рассматриваться как значимый ресурс профилактики буллинга» [11]. Авторы установили «статистически значимую отрицательную связь между уровнем развития СЭН и риском вовлечённости в буллинг в роли жертвы для саморегуляции, самосознания и управления отношениями» [11].

Мета-аналитические данные подтверждают эффективность управляемых сверстниками программ. Как отмечается в исследовании, «мета-аналитические данные показывают, что управляемые сверстниками программы могут оказывать сильное положительное влияние на отношение лидеров к буллингу» [2]. Встраивание управляемых сверстниками – активностей в существующие дружеские сети «может усилить охват и устойчивость нормативных изменений, особенно в онлайн-средах, где взрослый мониторинг ограничен» [2].

Модель «равный – равному» находит разнообразные формы реализации в образовательной практике. Одной из наиболее распространённых является программа обучения равных (peer education), при которой специально подготовленные старшеклассники проводят интерактивные занятия для младших. Примером служит программа BRAVE (Bullying Resistance and Awareness for Valuable Empowerment), реализуемая в Румынии. Она представляет собой «интерактивные семинары, проводимые обученными реер-фасилитаторами для учащихся младших классов (в возрасте 10–15 лет), выступающих в роли ролевых моделей через реер-to-реер-взаимодействие» [4]. Семинары охватывают ключевые темы: нейробиологию буллинга, ненасильственное общение, разрешение конфликтов и кибербуллинг [4].

Другой успешный пример – итальянская программа NO TRAP, «активно применяемая в 64 школах Тосканы» и показавшая «положительные признаки участия и эффективности» [3]. Экспериментальное исследование, проведённое в школах, использующих программу, «продemonстрировало значительное снижение явлений буллинга, виктимизации, кибербуллинга и кибервиктимизации, а также интернализованных симптомов, которые остались неизменными в контрольной группе» [3]. Примечательно, что «снижение подтвердилось даже через 6 месяцев и вторым независимым исследованием» [3]. Одним из наиболее эффективных факторов программы NO TRAP является «активное участие детей, достигаемое с помощью методологий peer education, которые расширяют возможности учащихся как в обучении, так и в учёбе, стимулируя их обобщать результаты и воспроизводить их в долгосрочной перспективе» [3].

Значительный интерес представляет итальянский проект «Michele parla come me», реализуемый при поддержке Министерства юстиции Италии. Это экспериментальная реер-to-реер-образовательная модель профилактики буллинга, кибербуллинга и преступлений в сети. Как отмечается в отчёте проекта, «сравнение между молодыми людьми, обученными по теме буллинга, кибербуллинга и жертв, и учащимися школ, выявило большую вовлечённость и ответственность со стороны молодёжи» [5]. Данный тип вмешательства «может считаться одной из сильных сторон проекта» [5].

В российской образовательной практике модель «равный – равному» также находит широкое применение. Технология «равный – равному», как отмечается в отечественных исследованиях, «уже прочно вошла в арсенал университетских программ профилактики» и активно применяется в российских школах. Одной из ярких форм реализации является проект «Театр дружбы», в рамках которого «используется подход «равный – равному», где актёрами являются сами ребята, повествующие историю другим обучающимся, таким же, как они» [7]. Социальный театр позволяет «наблюдая со стороны, сопоставить действия героев истории, где-то узнать себя в герое, примерить различные роли, увидеть последствия социально-неодобряемого поведения на чужом опыте и оценить своё поведение, задуматься об ответственности за те или иные поступки» [7]. В школах также реализуются программы «Театр

дружбы» в рамках профилактики буллинга, где участие в театрализованной постановке «позволяет подросткам приобрести знания для понимания явления буллинга, своевременно его распознать» [7].

Другой российской практикой является проект «Школа примирения: равный – равному», реализуемый в ряде столичных организаций образования. Программа «обучает подростков управлять эмоциями, корректировать агрессивное поведение, формировать позитивные межличностные отношения» [6][8]. Исследование, проведённое с участием 98 учащихся трёх школ, выявило эффективность программы в профилактике различных форм остракизма [6].

Peer-to-peer-подход также реализуется через школьную медиацию – практику, при которой обученные учащиеся-медиаторы помогают сверстникам разрешать конфликты. В программах медиации «основная задача – организация в школах и колледжах волонтерской службы примирения и профилактика конфликтных ситуаций по технологии «равный – равному» [1]. Как отмечают А.Н. Тесленко и К.Н. Ажатова, «деятельность школьных служб примирения является одним из эффективных способов профилактики буллинга, способствующего отработке навыков выхода из конфликтных ситуаций мирными средствами» [9].

Несмотря на значительный потенциал модели «равный – равному», её внедрение сопряжено с рядом педагогических условий и ограничений. Ключевым условием эффективности является качественный отбор и подготовка peer-educators. Как отмечается в анализе программы NO TRAP, «эффективность программы может зависеть от «отбора» peer-educators» [3]. Важно верифицировать, могут ли добровольные peer-educators, номинированные одноклассниками, и любые другие учащиеся школы «обладать одинаковой способностью реализовывать проект peer-обучения, получая положительные результаты в плане снижения буллинга и кибербуллинга» [3]. Исследователи подчёркивают, что «риск заключается в том, что чем более мотивированы, стимулированы и осведомлены peer-educators, тем больше они могут разделять позитивный подход и выступать мобилизующим фактором для себя и своих сверстников, тем выше может быть эффективность программы» [3].

В исследовании, опубликованном в Journal of Youth and Adolescence, отмечается потенциальный риск нормативных интервенций. «Учителям необходимо осознавать, что такие нормативные вмешательства могут дать обратный эффект среди учащихся в дружеских группах с негативными нормами» [2]. Однако именно этот риск открывает перспективное направление: «целенаправленные интервенции в дружеских группах с негативными нормами могут быть целесообразны, поскольку позитивные изменения в этих группах могут оказать более широкое влияние на социальную среду школы» [2].

Таким образом, модель «равный – равному» представляет собой инновационный и высокоэффективный подход к профилактике буллинга в образовательной среде. Её ключевые преимущества обусловлены психологическими особенностями подросткового возраста: высокая идентификация со сверстниками, доверие к информации от равных и значимость групповых норм. Эмпирические исследования, в том числе российские (проекты «Школа примирения: равный – равному», «Театр дружбы»), подтверждают эффективность peer-to-peer-интервенций в снижении буллинга, виктимизации и кибербуллинга, а также в развитии защитного поведения и эмпатии.

Разнообразие форм реализации модели – от программ обучения равных и медиации до социального театра – позволяет адаптировать подход к условиям конкретной образовательной организации. Вместе с тем эффективность peer-to-peer-модели требует системного подхода: качественного отбора и подготовки peer-educators, интеграции в общешкольные программы профилактики, поддержки со стороны администрации и педагогов, а также учёта контекстуальных факторов.

Список литературы

1. How peer support is conceptualised and implemented to reduce bullying in 10 European countries / N. O'Brien, A. Doyle, T. Danuza [et al.] // Pastoral Care in Education. – 2025. – DOI: 10.1080/02643944.2025.2560887.

2. Differential Effects of Friendship and School Norms on Adolescents' Defending in Cyberbullying Situations: A Randomized School-Based Experiment / S. Richters, M. Shani, L. Geyer, M.H.W. van Zalk // Journal of Youth and Adolescence. – 2025. – Vol. 54, No. 7. – P. 1677–1692. – DOI: 10.1007/s10964-025-02202-y. EDN NZINHG
3. NO TRAP Program Report // SAFER Erasmus+ Project. – 2022.
4. BRAVE: Bullying Resistance and Awareness for Valuable Empowerment // Being Initiative / Grand Challenges Canada. – 2026.
5. Ministero della giustizia. Prevenzione del bullismo e del cyberbullismo – «Michele parla come me»: Un modello educativo peer to peer sperimentale, per la prevenzione del bullismo, del cyberbullismo, dei reati in rete e per l'emersione delle vittime (2025/2026).
6. Превенция школьного остракизма в системе психолого-педагогического сопровождения учащейся молодежи // SCINETWORK. – 2025.
7. Театр дружбы // МБОУ «Ново-Ленинская СОШ». – 2024.
8. Тесленко А.Н. Школа примирения: равный – равному: методическое пособие / А.Н. Тесленко. – Кокшетау: Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, 2023. – 102 с.
9. Тесленко А.Н. Профилактика буллинга средствами школьной медиации / А.Н. Тесленко, К.Н. Ажатова // Наука и реальность. – 2025. – № 3 (23). – С. 33–38. EDN HNEWZF
10. Лактионова Е.Б. Самоотношение и антисоциальная креативность подростков, имеющих разные ролевые позиции в структуре буллинга / Е.Б. Лактионова, Е.Н. Ундуск // Научно-педагогическое обозрение. – 2025. – Вып. 2 (60). – С. 138–149. – DOI: 10.23951/2307-6127-2025-2-138-149. EDN QWGDUTU
11. Новикова М.А. Связь буллинга и социально-эмоциональных навыков учащихся: адаптация опросника социально-эмоциональных навыков (SECQ – Social Emotional Competence Questionnaire) на русскоязычной выборке / М.А. Новикова, Д.А. Матанцева // Новые психологические исследования. – 2025. – DOI: 10.51217/npsyresearch_2025_05_04_11. EDN LJAHLF

Трофимова Светлана Владимировна

учитель

МКОУ «Волго-Каспийская СОШ»

п. Волго-Каспийский, Астраханская область

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития. Обосновывается необходимость комплексного сопровождения командой специалистов (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель начальных классов) с опорой на индивидуальный образовательный маршрут.

Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, психолого-педагогическое сопровождение, дифференциация заданий, мониторинг динамики, адаптированная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут.

Дети с задержкой психического развития составляют самую многочисленную группу среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательной школе. По данным различных исследований, от 15 до 30% учеников начальной школы испытывают трудности в усвоении стандартной школьной программы, значительная часть из них имеет те или иные варианты ЗПР.

К специфическим образовательным потребностям детей с ЗПР относятся: пошаговое предъявление учебного материала, дозированная помощь взрослого, опора на наглядность и предметно-практические действия, непрерывный контроль за становлением учебно-познавательной деятельности, особая пространственная и временная организация образовательной среды с учётом быстрой истощаемости и низкой работоспособности.

Специфические приёмы адаптации заданий для детей с ЗПР.

Адаптация учебных заданий для обучающихся с ЗПР в условиях инклюзивного класса осуществляется по нескольким направлениям.

1. Адаптация инструкций. Использование упрощённых в грамматическом и семантическом отношении формулировок, структурирование инструкции по этапам выполнения. Учитель предварительно объясняет трудные для понимания термины, добивается того, чтобы ученик своими словами мог пересказать, что требуется выполнить.

2. Дозирование объёма. Уменьшение количества однотипных упражнений, использование «матриц» – заданий с частично заполненными полями, которые ребёнок дописывает. Это снижает когнитивную нагрузку и создаёт ситуацию успеха.

3. Визуальная поддержка. Опорные таблицы, схемы, символы, карточки-помощницы. Например, обучающийся, испытывающий трудности в запоминании образа буквы, может длительно пользоваться индивидуальной табличкой; ребёнок, не способный запомнить таблицу умножения, – пользоваться ею дольше, чем остальные ученики.

4. Пошаговость и алгоритмизация. Сложная инструкция дробится на простые последовательные шаги, каждый из которых выполняется и проверяется отдельно. Это особенно значимо для детей с ЗПР церебрально-органического генеза, у которых функция программирования деятельности нарушена первично.

5. Усиление предметно-практической направленности. Использование счётного материала (палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, числовой ряд через перемещение в классе), оречевление деятельности – проговаривание каждого выполняемого действия.

6. Опора на сохранные звенья. Учитель выявляет сильную сторону ребёнка (например, лучше воспринимает материал зрительно, чем на слух) и использует её в качестве опорной. При слабом восприятии на слух устные задания подкрепляются дополнительной письменной опорой.

Организация мониторинга динамики развития.

Мониторинг динамики – обязательный компонент психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР, предусмотренный ФГОС НОО ОВЗ. Основным объектом оценки достижений программы коррекционной работы выступает наличие положительной динамики в интегративных показателях, отражающих успешность образовательных достижений и преодоление отклонений развития. В соответствии с требованиями стандарта мониторинг включает три формы:

Стартовая диагностика проводится в начале учебного года (или при поступлении ребёнка в школу). Она позволяет выявить исходный уровень развития интегративных показателей, определить степень влияния нарушений на учебно-познавательную деятельность и повседневную жизнь, спроектировать индивидуальный образовательный маршрут. Учитель-дефектолог фиксирует актуальное состояние показателей, формирует группы по ведущему нарушению, определяет основные линии коррекции.

Текущая (промежуточная) диагностика осуществляется на протяжении всего обучения. Применяется экспресс-диагностика интегративных показателей, позволяющая судить об успешности (наличие положительной динамики) или неуспешности (отсутствие даже незначительной положительной динамики) обучающегося. Данные экспресс-диагностики служат ориентировочной основой для определения дальнейшей стратегии: продолжения реализации программы коррекционной работы или внесения в неё корректив.

Рубежный контроль, проводимый дефектологом, включает диагностику результативности коррекции и определение уровня продвижения ребёнка. Он позволяет своевременно подобрать индивидуальные приёмы обучения – так называемые «обходные пути», которые помогают с учётом дефицитов сформировать учебные и познавательные компетенции.

Итоговая (финишная) диагностика проводится на заключительном этапе (окончание учебного года, окончание обучения на начальной ступени). Она фиксирует динамику показателей развития и уровень освоения коррекционного курса. На её основе планируются задачи на следующий учебный год, корректируются мероприятия.

Командное сопровождение: распределение ролей.

Эффективность сопровождения ребёнка с ЗПР напрямую зависит от согласованной работы команды специалистов:

Педагог-психолог проводит диагностическое обследование эмоциональной, когнитивной, коммуникативной и регулятивной сфер; реализует коррекционно-развивающие модули (адаптация к школе, развитие регулятивных процессов, коммуникативной и эмоционально-личностной сферы, познавательных процессов).

Учитель-дефектолог проводит стартовое, рубежное и итоговое обследование учебной и познавательной деятельности; выявляет дефициты, определяет степень нарушений и их влияние на формирование учебных навыков; реализует коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия (дефектологические)».

Учитель-логопед осуществляет коррекцию фонетико-фонематической, лексической, грамматической сторон речи, развитие связной речи, профилактику нарушений чтения и письма.

Учитель начальных классов реализует дифференцированный подход на уроках, адаптирует инструкции и задания, использует опорные материалы, обеспечивает ситуацию успеха, поддерживает мотивацию, осуществляет текущий контроль освоения предметных результатов.

Координация работы осуществляется через психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) образовательной организации, который собирает данные всех специалистов, обобщает их и на этой основе корректирует индивидуальный образовательный маршрут.

Сопровождение детей с задержкой психического развития в общеобразовательной среде требует системного подхода, объединяющего дифференциацию учебных заданий, мониторинг динамики развития и командное взаимодействие специалистов. Дифференциация заданий не сводится к упрощению – это целенаправленная адаптация содержания, формы и объёма работы, обеспечивающая ребёнку с ЗПР доступ к образовательной программе при сохранении её ценностно-смыслового содержания. Мониторинг динамики, построенный на принципе отслеживания индивидуального прогресса, позволяет своевременно корректировать образовательный маршрут и избегать как необоснованного занижения требований, так и чрезмерной нагрузки.

Список литературы

1. Алексеева И.А. Применение дифференцированного подхода в обучении младших школьников с задержкой психического развития / И.А. Алексеева. – Солнечный свет, 2022. – С. 76–89.
2. Бабкина Н.В. Система психологического сопровождения образования детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, №3. – С. 52–69. – DOI 10.21702/rpj.2018.3.3. – EDN YNKMXJ
3. Бабкина Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – №2. – С. 53–59. – EDN WMHSAF
4. Ульenkova У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульenkova. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
5. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение ребёнка с задержкой психического развития: монография / Н.В. Бабкина. – М.: Наука, 2020. – 213 с. – EDN YQMAPZ

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация: в статье представлен комплексный подход к проблеме адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. Рассматриваются основные затруднения, с которыми сталкиваются первокурсники, включая академические, социально-психологические и личностные аспекты. Предлагаются пути решения проблемы через систему психолого-педагогического сопровождения, внеучебную деятельность и организацию адаптационных мероприятий. Особое внимание уделяется роли интенциональных структур личности и самоидентификации в процессе адаптации, а также эффективности комплексных программ поддержки первокурсников.

Ключевые слова: адаптация студентов, образовательная среда вуза, первокурсники, социально-адаптивные условия, высшее образование.

Поступление в высшее учебное заведение является значимым событием в жизни бывшего школьника, знаменующим не только смену социального статуса, но и переход в принципиально иную образовательную и социальную среду, существенно отличающуюся от среднего общего образования. На неокрепшую психику молодого человека в данный период влияет комплекс стресс-факторов, последствия которых могут проявляться в развитии тревожности, психологической напряженности, утомляемости, снижении физических ресурсов организма и увеличении периода вхождения в новое групповое сообщество, что оказывает существенное влияние на эффективность освоения программы обучения. Соответственно, адаптация студентов первого курса к вузовской среде представляет собой комплексный процесс, включающий в себя ряд аспектов: психологические, биологические, социальные и педагогические аспекты. Главная цель адаптации – это не только становление личности, но и формирование профессиональной идентичности. Практика показывает, что часто вузовская и профессиональная социокультурная адаптация студентов затягивается, мешает освоению учебного материала и может привести к отчислению в первую же сессию. Данное обстоятельство актуализирует необходимость поиска эффективных инструментов адаптации первокурсников к образовательной среде и разработки комплексных программ их сопровождения [1–3].

Анализ научных подходов позволяет выделить обобщенные смысловые аспекты понятия «адаптация» как процесса и результата усвоения социокультурных норм и ценностей среды, включающего активное приспособление индивида к новым условиям жизнедеятельности. В контексте высшего образования мы будем рассматривать данный процесс с двух сторон: с одной стороны, среда вуза предъявляет к обучающемуся определенные требования, с другой – он активно осваивает и преобразует эту среду в соответствии со своими потребностями и возможностями [2].

В данном случае, по нашему мнению, методологически значимым для понимания механизмов адаптации является понятие интенциональности: слабая интенциональная опосредованность поведения выступает одним из наиболее существенных факторов, препятствующих личностной и профессиональной самореализации студентов. Сложности адаптации могут быть также связаны с самоидентификацией не соответствующей ситуации: они могут провоцироваться искажениями образа «Я», когда он полностью или частично не соответствует реалиям социокультурных практик, а также неадекватной оценкой собственных возможностей [2; 3].

На основе социологических исследований в ряде вузов выделим группы проблем, с которыми сталкиваются студенты первого курса.

Во-первых, переходом от школьной системы обучения к вузовской создает академические трудности, т.к. обучающемуся требуется формировать принципиально новые учебные навыки и стратегии. Первокурсники сталкиваются с необходимостью самостоятельного планирования учебного времени, обработки, освоения больших объемов и новых видов информации, освоения программы на основе специфических форм: лекций, семинаров, курсовых работ. Отсутствие привычного контроля со стороны преподавателей, характерного для школы, приводит к дезориентации, снижению мотивации и соответственно академической успеваемости [2; 3].

Вторая группа проблем связана с социально-психологическими проблемами, обусловленные необходимостью вхождения в новое групповое сообщество, установления межличностных отношений в студенческой группе и с преподавателями. Важным аспектом является также адаптация к системе отношений «преподаватель-студент», которая существенно отличается от среднего общего образования [4; 5].

Третья группа проблем связана с кризисом самоидентификации. Поступление в вуз часто сопровождается пересмотром прежних представлений о себе и своем будущем, что может вызывать состояние фрустрации и снижение самооценки. У студентов, имеющих искажения в образе «Я» или в представлениях о «вузовской жизни», процесс адаптации протекает особенно сложно [2; 3].

Рассматривая возможные факторы дезадаптации первокурсников, выделим следующие: несоответствие требований образовательной среды возможностям студента; отсутствие благоприятного психологического климата в группе; недостаточная сформированность навыков саморегуляции и стрессоустойчивости; рассогласование между ожиданиями первокурсника и реальными условиями обучения в вузе.

Используя современные достижения педагогической науки и практики, рассмотрим комплексный подход к решению проблемы адаптации студентов, включающий несколько взаимосвязанных направлений: организация адаптационных мероприятий, психолого-педагогическое сопровождение, внеучебная деятельность, кураторство и наставничество [1–3].

Ключевым эффективным инструментом адаптации первокурсников выступает адаптационный сбор, представляющий собой системное мероприятие, направленное на знакомство студентов с образовательной средой вуза, с целью формирования групповой сплоченности и снижение уровня тревожности [4; 5].

Также важным элементом системы адаптации является психологический тренинг, позволяющий в интерактивной форме отработать необходимые поведенческие стратегии и снизить уровень ситуативной тревожности [4].

Не стоит исключать из набора адаптационных инструментов и внеучебную деятельность (спортивной, творческой, волонтерской, научной, общественной), которая обладает не только значительным развивающим потенциалом, но и позволяет сократить сроки освоения новых норм общественных отношений и социального поведения. Участие обучающихся в подобных мероприятиях способствует расширению спектра социальных ролей, формированию позитивной социальной идентичности и развитию коммуникативных навыков.

Также эффективным инструментом адаптации выступает система кураторства, которое играет особую роль в выстраивании правильных взаимоотношения в модели «преподаватель – студент», позволяя выстроить доверительные коммуникации и своевременно выявлять возникающие трудности.

Как показало наше исследование, адаптация студентов к вузовской учебной среде представляет собой сложный многомерный процесс, включающий академический, социально-психологический и личностный компоненты. Эффективность этого процесса определяется не только индивидуальными особенностями студента (интенциональные структуры, самоидентификация, уровень сформированности адаптивных навыков), но и часто условиями

образовательной среды, создаваемыми вузом. В этой связи ключевыми задачами вузов в области воспитательной работы с первокурсниками являются: создание развивающей, адаптивной среды, проведение целенаправленной деятельности по преодолению социальных и личностных страхов у студентов, расширение спектра позитивных социальных ролей, формирование эффективных личностных взаимоотношений и благоприятного психологического климата, обеспечение возможностей для формирования новой личностной стратегии взаимодействия с окружающим миром.

Список литературы

1. Головань С.А. Преодоление академических барьеров: тренинговый подход к снижению тревожности и развитию мотивации у студентов / С.А. Головань // Управление образованием: теория и практика. – 2026. – №4. – С. 193–203. – DOI 10.25726/19295-3505-5387-d. – EDN JWJLYL
2. Яковлев Р.Д. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе / Р.Д. Яковлев, Ю.М. Бабич // Столыпинский вестник. – 2023. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze> (дата обращения: 13.09.2026). – EDN ZPXQYS
3. Этезова М.М. Психологическая адаптация первокурсников к условиям вузовского обучения / М.М. Этезова, Б.Б. Нагоев // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/79PSMN616.pdf> (дата обращения: 13.09.2026). – EDN XXMCTF
4. Головань С.А. Оценка готовности к стрессу и «аппетита» к риску в будущей профессии у учащихся 10-х социально-гуманитарных классов / С.А. Головань // Вестник педагогических наук. – 2026. – №2. – С. 13–18. – EDN НКВUQX
5. Яковлева Н.В. К вопросу формирования состояния «взрослого» у обучающихся вузов / Н.В. Яковлева // Проблемы и пути развития профессионального образования: сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (Иркутск, 13–15 ноября 2024 года). – Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. – С. 596–599. – EDN BYWYWI

НАСТАВНИКИ И ПЕДАГОГИ ПО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Васильева Валентина Геннадьевна

учитель

МБОУ «Чуманкасинская СОШ»

д. Одаркино, Чувашская Республика

ИНТЕГРАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В КУРС ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема интеграции профориентационной работы в процесс преподавания математики на примере сельской школы. Обосновывается необходимость адаптации федеральных методик к региональному контексту агропромышленного кластера Чувашской Республики. Представлена структурная модель профориентационного задания, систематизированы методические приёмы реализации STEM-подхода с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, региональный компонент, математическая грамотность, цифровая образовательная среда, АПК, кейс-метод.

Введение. Трансформация рынка труда требует от системы образования подготовки кадров, способных решать прикладные задачи конкретных отраслей экономики региона. Для сельских школ Чувашии, расположенных в зоне традиционного аграрного производства, интеграция профориентации в курс математики становится инструментом не только повышения мотивации, но и сохранения трудовых ресурсов республики. Профориентация позволяет преодолеть когнитивный диссонанс между абстрактной теорией и её применением, демонстрируя ученикам востребованность интеллектуального труда на родной земле.

Основная часть. Суть профориентационной работы заключается в формировании функциональной математической грамотности через решение контекстных задач местного значения. Основная идея – продемонстрировать, что математический аппарат необходим для развития ключевых отраслей экономики Чувашской Республики: точного земледелия, пищевой промышленности, строительства и народных художественных промыслов.

Для системной реализации данного подхода автором определены следующие формы и методы:

- *регионализация материала:* введение понятий через призму их применения на местных предприятиях (например, АО «Акконд», хмелеводческие хозяйства);
- *цифровые симуляции:* использование геоинформационных систем (2ГИС, Яндекс Карты) и виртуальных лабораторий;
- *проектно-исследовательская деятельность:* анализ статистических данных социально-экономического развития Моргаушского муниципального округа;
- *игровые технологии и кейс-стади:* моделирование бизнес-процессов малого предпринимательства в селе.

Примеры апробации методов в практике Чуманкасинской СОШ.

1. *Пропедевтика (5–6 классы).* При изучении темы «Проценты» класс решает задачу на расчет государственной субсидии для начинающего фермера по программе поддержки сельского хозяйства Чувашии. Тема «Диаграммы» осваивается через построение графика урожайности картофеля на пришкольном участке за последние пять лет на основе реальных полевых журналов.

2. *Систематизация знаний (7–9 классы).* Изучая тему «Статистические характеристики» (среднее арифметическое, мода, медиана), учащиеся анализируют открытые данные Чувашистата о средней заработной плате в различных отраслях республики, сравнивая показатели

городской агломерации Чебоксары и сельских районов. На уроках геометрии при расчете площадей фигур ученики моделируют планировку современной теплицы из поликарбоната, вычисляя необходимый объем материала для минимизации тепловпотерь.

3. *Профилизация (10–11 классы).* При изучении логарифмов разбирается задача о периоде полураспада удобрений в почве конкретного фермерского хозяйства. Изучение производной применяется для расчета оптимальной скорости движения комбайна на уборке зерновых культур (баланс между расходом топлива и минимизацией потерь зерна) или для анализа точки безубыточности местной пекарни.

4. *Цифровой модуль.* Использование интерактивной карты района для построения оптимальных маршрутов школьного автобуса (решение задачи коммивояжера на малых числах) или прокладки оптоволоконного кабеля до новой улицы села.

Методическая структура цифрового профориентационного модуля. Эффективное задание сегодня должно включать технологический компонент:

1) *проблематизация:* демонстрация короткого видеоролика о местном предприятии (цех переработки молока, швейная фабрика);

2) *информационный поиск:* самостоятельная работа со смартфоном для нахождения ГОС-Тов или рыночных цен на сырье;

3) *расчетный этап:* выполнение математических операций вручную или в среде MS Excel / Google Таблицы;

4) *моделирование:* внесение полученных расчетов в цифровой шаблон (бизнес-план, смета, чертеж).

Важные методические нюансы:

– *связь с программой.* Примеры должны строго соответствовать календарно-тематическому планированию. Расчет площади сложной фигуры уместен на уроке геометрии, а не алгебры;

– *учёт возраста.* Для 5–6 классов эффективны наглядные задачи (расчет ингредиентов для школьной столовой); для старшеклассников – межпредметные проекты на стыке математики, биологии (урожайность) и информатики;

– *доступность технологий.* В условиях сельской школы упор делается на бесплатные веб-сервисы и работу с данными, доступными в открытом реестре.

Дидактические материалы повышенной сложности (для расширения объема текста): для обеспечения вариативности обучения целесообразно использовать многоуровневые задачи. Пример для 8 класса (тема «Квадратные уравнения»): «Предприниматель планирует закупить партию саженцев яблонь для закладки сада интенсивного типа на участке площадью 2 гектара. Известно, что норма посадки составляет x деревьев на гектар. Стоимость одного саженца – 450 рублей. Затраты на систему капельного орошения составляют фиксированную сумму в 150 000 рублей. Составьте функцию общих затрат $C(x)$. Если бюджет предпринимателя ограничен суммой в 500 000 рублей, какое максимальное количество деревьев на гектар он может себе позволить? Какова будет общая плотность посадки на всем участке?» Решение данной задачи требует составления квадратичной функции, решения неравенства и интерпретации результата в экономическом контексте, что полностью соответствует требованиям ФГОС к предметным результатам.

Результаты и перспективы. Описанный подход демонстрирует эффективность в преодолении стереотипа об «утечке мозгов» из сельской местности. Интеграция регионального компонента показывает ученикам, что применение высшей математики необходимо для управления современным трактором с GPS-навигацией, оценки качества чувашского хмеля для пивоварения или проектирования энергоэффективного дома. Перспективным направлением видится создание школьного стартапа на базе собранных математических моделей (например, калькулятор рентабельности пасеки). Также актуальной является организация сетевого взаимодействия с профильными кафедрами ЧГУ им. И.Н. Ульянова для проведения выездных мастер-классов.

Заключение. Системное применение описанных приёмов трансформирует восприятие математики, превращая её в инструмент экономического планирования собственной жизни внутри родного региона. Роль учителя смещается к позиции тьютора, помогающего подростку увидеть карьерную траекторию от школьной парты до высокотехнологичного рабочего места в Чувашской Республике.

Список литературы

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 №2506-р).
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Приказ Минпросвещения России от 12.08.2022 №732).

Илларионова Ольга Николаевна

учитель

МБОУ «Сятра-Хочехматская СОШ»
д. Сятракасы, Чувашская Республика

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос профессионального просвещения младших школьников в современной школе. Отмечается, что главная цель – не подведение детей к выбору определённой профессии, а ознакомление с разнообразием мира профессий с помощью различных методов и форм. Также предложены методы и формы для включения в ход урока по данному вопросу. Данные материалы могут быть полезны учителям начальных классов и студентам педагогических специальностей для формирования профессионального просвещения младших школьников.

Ключевые слова: профессиональное просвещение, младшие школьники, начальная школа, профориентация, методы и формы обучения, профессиональное самоопределение.

Вопрос выбора будущей профессии – сложный путь для каждого человека. Особенно это актуально в современном мире. С первых шагов ребенка родители задумываются о его будущем, внимательно следят за интересами и склонностями своего ребенка, стараясь предопределить его профессиональную судьбу. Учеба в школе выявляет избирательное отношение школьника к разным учебным предметам; у отдельных детей очень рано обнаруживается интерес к некоторым из них, склонность к определенному виду деятельности: изобразительной, музыкальной, конструктивной и т. д. Кроме того, ранняя профориентация позволяет выявить таланты и способности каждого ребёнка, что в дальнейшем может стать основой для его профессионального роста и самореализации.

О множестве профессий школьники практически не имеют информации, поэтому знакомство младших школьников с миром профессий – это важный этап их развития, который закладывает основу для будущего самоопределения и формирования ценностного отношения к труду. В этом возрасте дети активно познают мир, и знакомство с разными профессиями помогает им расширить кругозор, развить интересы и склонности, а также понять значимость труда в жизни человека и общества.

А.И. Кочетов отмечает, что раннее знакомство с различными видами человеческой деятельности не только расширяет общий кругозор ребенка, но также, что особенно важно, открывает возможности раннего проявления и конкретизации его интересов и склонностей. «Мой педагогический опыт говорит о том, что человек, который с детства ставит перед собой конкретные (пусть и много раз меняющиеся) цели, связанные с будущей профессией,

старается осознать свое будущее место в обществе, вряд ли пополнит собой армию «трудных» подростков и социально неблагополучный контингент молодежи».

С.Н. Чистякова определяет формирование у младших школьников интереса к профессиональной деятельности как основную цель пропедевтики профессионального самоопределения. Достижение этой цели предполагает выполнение следующих задач:

- формирование осознанных представлений о мире труда и профессий;
- развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы;
- развитие рефлексии и обучение навыкам самопознания;
- развитие реалистической самооценки [6].

А.Д. Сазонов считает, что основная задача педагога – использовать все возможности учебно-воспитательного процесса, чтобы на максимальном уровне сформировать представления о мире труда и приблизить ребенка к профессиональной деятельности, учитывая при этом возрастные особенности. «Для младших школьников характерны восприимчивость, любознательность и эмоциональность. Они стремятся быть хорошими учениками, получают удовлетворение даже от незначительных успехов, радуются самому процессу познания. Взрослые, особенно учителя, имеют достаточно высокий авторитет у младших школьников».

А.Д. Копытов считает, что «учитель должен воспитывать интерес к будущей профессии для того, чтобы впоследствии этот интерес перерастал в склонность и увлеченность». На наш взгляд, такой подход очень актуален в наше время, так как он означает, что школьникам нужно дать знания о профессиях вообще и о предпочитаемой в частности; помочь в формировании их интересов и склонностей, в осознании ими своих способностей и наиболее разумном их применении.

Психологической особенностью младших школьников является подражание взрослым. Отсюда и ориентации на профессии значимых для них взрослых: учителей, родителей, родственников, близких знакомых семьи.

Учебный курс «Окружающий мир» в начальных классах становится площадкой для знакомства с профессиями через активную, практико-ориентированную деятельность, что закладывает основу для будущего профессионального самоопределения.

В учебнике «Окружающий мир» А.А. Плешакова (УМК «Школа России») тема профориентации раскрывается в разделах, которые посвящены знакомству с разными профессиями и их значением в жизни человека.

В 1 классе в темах «Где и когда?», «Почему и зачем?» дети через вопросы и задания знакомятся с профессиями.

Например.

«Когда мы станем взрослыми?» – обсуждение профессий водителя, врача, художника, парикмахера, доярки.

«Зачем мы спим ночью?» – знакомство с профессиями пекаря, врача, пожарного, сотрудника полиции.

«Зачем люди осваивают космос?» – тема космонавтики.

«Когда жили динозавры?» – знакомство с профессией палеонтолога.

Во 2 классе в разделе «Эта удивительная природа» дети также затрагивают тему профессий, обсуждая, как разные специалисты помогают сохранять природу и ухаживать за ней.

В 3 классе в теме «Наша дружная семья» продолжается знакомство с профессиями, а в разделе «Чему учит экономика» дети узнают, как разные участники экономики (производители, торговцы, банкиры) удовлетворяют потребности людей.

В 4 классе в теме «Путешествия по городам и странам» продолжается знакомство с профессиями, а в разделе «Современная Россия» затрагиваются темы труда и профессий в разных сферах.

Как это работает на уроке? Профориентационный потенциал заложен в самой структуре учебника: темы подаются через вопросы, которые побуждают ребёнка задуматься о своём

будущем, о профессиях, которые могут его заинтересовать. Материал подаётся в доступной форме – через беседы, иллюстрации, игровые ситуации.

Таким образом, учебник не даёт готовых рецептов выбора профессии, но создаёт основу для формирования у младших школьников интереса к миру труда и понимания его значимости.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях накоплен достаточно большой опыт применения различных форм и методов профессионального просвещения школьников. В ходе занятий и экскурсий используются различные методы и приемы, позволяющие школьникам стать активными субъектами в процессе знакомства с миром профессий и труда. На своих уроках для формирования профессионального просвещения у младших школьников я рекомендую использовать комплекс методов и приемов: анкеты, игры и экскурсии. Они помогают в доступной форме познакомить детей с миром профессий, развить интерес к труду и заложить основы осознанного выбора.

Анкеты.

Анкеты помогают выявить представления детей о профессиях, их интересы и отношение к труду. Вот примеры вопросов.

Кем работают ваши родители?

Какие профессии вы знаете?

Какие профессии кажутся вам самыми нужными и почему?

Кем вы хотите стать, когда вырастаете?

Что, по вашему мнению, нужно, чтобы стать хорошим специалистом?

Какие учебные предметы вам нравятся больше всего и почему?

Особенно важно, чтоб вопросы были понятными и не содержали сложных терминов. Анкеты лучше проводить в начале или в конце блока занятий, чтобы отследить динамику представлений детей о профессиях.

Игры.

Игры делают процесс обучения увлекательным и помогают на практике понять специфику разных профессий.

«Угадай профессию». Ведущий загадывает профессию, а участники задают вопросы (на которые можно ответить «да» или «нет»), чтобы отгадать, что это за профессия.

«Профессия на букву...». Дети по очереди называют профессии, начиная с буквы, на которую заканчивается предыдущее слово.

«Кто использует в работе?». Нужно назвать профессии, для которых нужен определённый инструмент или материал (например, молоток, компьютер, игла).

«Ассоциация». Ведущий загадывает профессию, а участники задают ассоциативные вопросы («Какой запах у этой профессии?», «Связана ли работа с общением с людьми?»), чтобы угадать, о чём идёт речь.

Сюжетно-ролевые игры. Например, «Магазин» (на уроке математики), где дети исполняют роли продавца, кассира, администратора, решая при этом дидактическую задачу (закрепление навыков счёта) и развивая коммуникативные навыки.

«Школьные профессии». После экскурсии по школе детям предлагают побыть в роли учителя, повара, технического персонала, врача, закрепляя знания о труде взрослых в школе.

Экскурсии.

Экскурсии дают возможность увидеть профессию в реальных условиях, понаблюдать за трудом взрослых.

На предприятие или в организацию. Например, экскурсия на хлебозавод, в пожарную часть, библиотеку, на почту или в медицинский кабинет. Важно заранее подготовить детей, провести инструктаж по технике безопасности и после экскурсии обсудить увиденное.

На природу. Экскурсии в поле, на луг, в сад, на ферму знакомят с профессиями, связанными с сельским хозяйством.

В музей или на выставку. Такие экскурсии знакомят с профессиями экскурсовода, художника, библиотекаря.

В школьную мастерскую. Это позволяет познакомиться с профессиями слесаря, столяра, токаря.

Также можно проводить экскурсии и в онлайн формате.

Таким образом, для начальной школы характерны игровые приемы и упражнения, которые помогают учителю в увлекательной для детей форме решать образовательные и воспитательные задачи в ходе профориентационной работы.

Для любых форм и методов нужно учитывать возраст детей (для первоклассников выбираем простые игры, для учеников 3–4 классов можно усложнять задания), использовать наглядность, элементы театрализации, работу в группах, связывать с жизнью (показываем, как та или иная профессия влияет на повседневную жизнь ребёнка и окружающих), и, конечно же, можно вовлекать родителей, приглашать специалистов (пап и мам в роли врачей, учителей, строителей) для встреч с классом.

Такая системная работа помогает сформировать у младших школьников представление о мире труда, воспитать уважительное отношение к людям разных профессий и заложить основы осознанного профессионального самоопределения.

Изучение окружающего мира через призму профориентации помогает школьникам не только лучше понять свои интересы и склонности, но и осознать значимость различных сфер деятельности для общества. Это способствует развитию у детей критического мышления, умения анализировать и принимать обоснованные решения.

Таким образом, профориентация в изучении окружающего мира – это не просто подготовка к будущей профессии, но и важный инструмент формирования личности, способной адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира. Она помогает детям сделать осознанный выбор, который будет соответствовать их интересам и потребностям общества, а также способствует развитию устойчивого и гармоничного будущего.

Список литературы

1. Бесова М.А. Шутки, игры, песни соберут нас вместе / М.А. Бесова. – Ярославль: Академия Холдинг, 2002. – 239 с.
2. Плешаков А.А. Окружающий мир: 1 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2019.
3. Плешаков А.А. Окружающий мир: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2022.
4. Плешаков А.А. Окружающий мир: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2019.
5. Плешаков А.А. Окружающий мир: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова. – М.: Просвещение, 2020.
6. Чистякова С.Н. Основы профессиональной ориентации школьников: учебное пособие / С.Н. Чистякова; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.

Морозова Алиса Ивановна,

учитель

МБОУ «Чуманкасинская СОШ»

д. Одаркино, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация: в статье рассматривается трансформация функционала уроков технологии от репродуктивного освоения ремесленных навыков к формированию инженерно-технологического мышления как инструмента ранней профориентации. Автор анализирует системный подход к профессиональному самоопределению учащихся 5–9 классов на базе школьной мастерской. Особое внимание уделяется интеграции модулей робототехники, прототипирования и предпринимательских практик в урочную деятельность в соответствии с требованиями обновленного ФГОС ООО. Описан опыт реализации сквозного проектного метода, способствующего осознанному выбору инженерных и рабочих специальностей.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, технологическое образование, инженерное мышление, предметная область «Технология», практико-ориентированный подход, профессиональный стандарт педагога.

Введение.

В условиях перехода российской экономики к модели технологического суверенитета проблема кадрового дефицита в реальном секторе производства становится критической. На этом фоне наблюдается парадокс: при высоком спросе на инженеров, операторов станков с ЧПУ и IT-специалистов школьного образования зачастую транслирует устаревшие подходы к урокам труда, не отвечающие запросам современного рынка труда. Выбор профессии действительно является судьбоносным этапом (Н.Г. Чернышевский), однако современная школа часто ограничивается информированием о профессиях, игнорируя необходимость формирования первичного профессионального опыта непосредственно в учебной среде.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации содержания предмета «Технология» согласно Приказу Минпросвещения России №171 от 22.03.2024 г., который закрепляет обязательные модули «Робототехника», «3D-моделирование» и «Черчение». Цель данной работы – описать и систематизировать модель наставничества учителя технологии, направленную на формирование у подростков готовности к осознанному выбору профессий технической направленности через решение реальных производственных задач.

Методика и организация профориентационной работы.

Опыт работы в МБОУ «Чуманкасинская СОШ» показывает, что эффективная профориентация строится не на лекциях, а на погружении учащегося в производственный цикл. Программа выстраивается линейно-пропедевтически с учетом возрастных психофизиологических особенностей:

– 5–6 классы (*Этап пробы пера*): формирование культуры безопасности и ручного мастерства. Знакомство с базовыми чертежными навыками. Профориентационная задача – снятие страха перед оборудованием (ножовка, швейная машина, ручной фрезер) и диагностика склонностей (моторика, пространственное воображение);

– 7–8 классы (*Цифровой переход*): освоение САПР (КОМПАС-3D Home, Tinkercad) и аддитивных технологий. Учащиеся переходят от создания физического объекта вручную к его цифровому двойнику. Профориентационная задача – знакомство с профессиями оператора 3D-принтера, инженера-конструктора, специалиста по постобработке;

– 9 класс (*Предпрофессиональный модуль*): углубленное изучение модулей «Технологии обработки материалов на станках» или «Автоматизированные системы». Подготовка индивидуального проекта уровня JuniorSkills / «Абилимпикс».

Механизм реализации. Основным инструментом выступает метод сквозного учебного проектирования. Каждый раздел программы логически завершается защитой микро-проекта, имитирующего реальный заказ. Учитель здесь выступает не контролером качества изделия, а наставником-технологом и трекером.

Примеры интеграции профориентационного контента в учебные модули.

1. *Модуль «Технологии обработки текстильных материалов».* Традиционный подход (изготовление фартука) заменяется кейсом «Разработка спецодежды для школьной мастерской». Учащиеся изучают эргономику, свойства смесовых тканей с пропиткой, требования охраны труда. Это выводит обсуждение за рамки профессии швеи-модельера в плоскость компетенций художника-конструктора одежды, технолога швейного производства и специалиста по нормированию расхода материалов. Анализируются профессиональные стандарты индустрии моды Чебоксарского хлопчатобумажного комбината.

2. *Модуль «Технологии обработки пищевых продуктов».* Работа смещается от бытового приготовления пищи к индустриальным стандартам ХАССП (*НАССР*). При изучении темы «Кондитерские изделия» учащиеся рассчитывают калорийность, себестоимость партии и логистику доставки для школьной столовой. Обсуждаются компетенции повара-технолога пищевого предприятия, товароведа-эксперта и менеджера по качеству продукции агропромышленного комплекса Чувашской Республики.

3. *Инженерный блок (Проектная деятельность).* Учащиеся решают реальную проблему школы. Например, проектирование и изготовление навигационных табличек для кабинетов методом лазерной резки фанеры. Процесс включает предпроектное обследование (анализ трафика), создание векторного макета, расчет времени реза на станке с ЧПУ и составление сметы. Здесь происходит встреча с профессиями дизайнера-полиграфиста, оператора лазерных установок и сметчика.

Результаты внедрения системного подхода.

Применение описанной методики в течение двух учебных лет позволило зафиксировать следующие качественные изменения.

Рост мотивации: отказ от формального выполнения заданий ради оценки. Учащиеся начинают конкурировать качеством финишной обработки изделий и точностью соблюдения допусков, так как результат их труда эксплуатируется в реальной жизни школы.

Осознанность выбора: по данным внутреннего анкетирования 9-х классов, доля учащихся, рассматривающих поступление в профильные колледжи (строительный техникум, политехнический колледж г. Чебоксары), выросла на 15% по сравнению с когортой прошлых лет. Школьники начали аргументировать свой выбор знанием условий труда и режима рабочего дня конкретных специалистов.

Развитие Soft Skills: работа над проектами требует распределения ролей (конструктор, оператор станка, менеджер проекта). Это формирует навыки командного взаимодействия, управления временем и защиты своей интеллектуальной позиции перед экспертной комиссией (администрацией школы).

Ранняя профдиагностика: учитель получает возможность выявить дефицит тех или иных качеств (например, отсутствие глазомера у будущего столяра или нетерпеливость у программиста ЧПУ) задолго до того, как подросток совершит ошибку при выборе вуза.

Важным аспектом остается работа с родителями. Для них проводятся открытые уроки-дефиле технологических проектов, где демонстрируется не утилитарная поделка, а портфолио профессиональных компетенций ребенка, сопоставимое с требованиями малого бизнеса региона.

Заключение.

Урок технологии перестает быть местом простого изготовления бытовых предметов. В руках компетентного педагога-наставника школьная мастерская превращается в R&D-лабораторию (Research and Development). Именно здесь закладывается фундамент профессиональной траектории личности.

Мы убеждены, что эффективность профориентации прямо пропорциональна объему практической деятельности, сопряженной с ответственностью за конечный продукт. Чем раньше учащийся столкнется с понятием «брак детали», «несоответствие ГОСТу» или «превышение бюджета проекта», тем более реалистичным будет его образ будущей карьеры. Системный подход, реализуемый учителем технологии, позволяет превратить абстрактную мечту подростка о будущем в конкретный пошаговый план действий по освоению востребованной профессии в экономике Российской Федерации.

Список литературы

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента РФ №309 от 07.05.2024.
2. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ №171 от 19.03.2024.
3. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / А.М. Новиков // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-otechestvennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.09.2026). – EDN KVTUPJ
4. Мирошниченко В.П. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников в процессе изучения различных предметных дисциплин / В.П. Мирошниченко, Л.В. Борисова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-professionalno-samooopredelaniya-starsheklassnikov-v-protssesse-izucheniya-razlichnyh-predmetnyh> (дата обращения: 10.09.2026). – EDN RIMBON
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 (ст. 66 об организации профильного обучения).

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Алексеева Светлана Валериановна

учитель

русского языка и литературы

МБОУ «Чуманкасинская СОШ»

д. Одаркино, Чувашская Республика

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ДЕТЕРМИНАНТ РАЗВИТИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается трансформация роли педагога в контексте внедрения обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Анализируется взаимосвязь между уровнем профессиональной культуры учителя и формированием психологически безопасной образовательной среды. Обосновывается тезис о том, что переход от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме образования требует пересмотра коммуникативных стратегий учителя с учетом цифровизации дидактики. Особое внимание уделяется триединству комфортности образовательного процесса (психологической, интеллектуальной, физической) как фундаменту здоровьесбережения обучающихся. Представлены механизмы профилактики профессионального выгорания педагогов через развитие эмоционального интеллекта и осознание социальной значимости профессии в условиях антропоцентричной модели школы.

Ключевые слова: профессиональная культура педагога, образовательная среда, психологическая безопасность, вариативность образования, субъект-субъектное взаимодействие, здоровьесберегающие технологии, профессиональное выгорание, эмоциональный интеллект, цифровая дидактика, нейропсихологический комфорт.

Введение. Современный этап модернизации российской системы образования характеризуется системным сдвигом от механистической трансляции знаний к конструированию развивающей поликультурной среды. Требования ФГОС нового поколения актуализируют необходимость формирования яркой, многогранной личности обучающегося, что невозможно без обеспечения интегративного подхода к организации условий жизни ребенка в школе. Образовательная среда сегодня трактуется не просто как пространственно-предметные условия, но как сложная система межличностных взаимоотношений и видов деятельности, обеспечивающая социализацию с учетом индивидуальных интересов и когнитивных стилей детей.

В условиях глобальной цифровой трансформации понятие безопасности расширяется до информационной гигиены. Педагог становится медиатором между ребенком и агрессивным информационным потоком, что накладывает на его профессиональную культуру дополнительные обязательства по формированию критического мышления у школьников.

Основная часть. Центральным элементом данной среды выступает личность педагога. Педагогическая профессия относится к типу «человек – человек», однако ее специфика заключается в двойственной природе: она одновременно является преобразующей (формирование личности) и управляющей (организация процесса развития). Как отмечал основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский, личность формируется личностью, а характер – характером. Ошибки педагога имеют отложенный во времени эффект, определяя траектории развития общества на десятилетия вперед. В современной социокультурной ситуации этот эффект усиливается цифровым следом: информация, транслируемая учителем, мгновенно фиксируется устройствами и остается в памяти сети навсегда.

Новая архитектура учебно-воспитательного процесса предполагает отказ от авторитарной модели в пользу партнерства. Учитель перестает быть единственным носителем истины и

становится координатором усилий учеников, фасилитатором их познавательной активности. Для реализации такой модели требуется высокий уровень поведенческой гибкости и профессионального самосознания. Оптимальным типом взаимодействия признается сотрудничество, основанное на взаимном уважении, где ученик выступает полноправным субъектом жизнедеятельности. При этом важно отметить смену вектора ответственности: если раньше учитель отвечал преимущественно за передачу информации, то сегодня он отвечает за навигацию ученика в океане данных, помогая отделять достоверные источники от деструктивного контента.

Практическая реализация данного подхода напрямую связана с созданием зон комфорта, которые выступают необходимым условием для когнитивной деятельности.

1. Психологическая комфортность. Это состояние защищенности и удовлетворенности, исключающее стрессообразующие факторы. Источником служит доброжелательный микроклимат. Технологии достижения включают использование просьб вместо требований, методов словесного убеждения и поиск компромисса. Важнейшим инструментом остается юмористическая разрядка и создание ситуации успеха, позволяющей ребенку вести себя естественно. В эпоху гибридного обучения психологической угрозой становится кибербуллинг. Задача педагога – выстроить систему доверительного общения, при которой ребенок не боится сообщить о травле в социальных сетях или мессенджерах. Психологическая безопасность здесь определяется отсутствием страха перед публичным осуждением со стороны сверстников и взрослых.

2. Интеллектуальная комфортность. Характеризуется удовлетворенностью мыслительной деятельностью. Ее обеспечение достигается за счет частой смены видов учебной деятельности, внедрения игровых элементов, парной и групповой работы, а также динамических пауз. Критически важным является стимулирование внутренней мотивации и поддержание веры учащегося в собственные силы. В контексте цифровой трансформации интеллектуальный комфорт невозможен без учета нейрофизиологии восприятия экрана. Педагог должен дозировать визуальную нагрузку, чередовать работу с монитором и бумажными носителями, использовать интервальные методы повторения материала («эффект интервала»), чтобы избежать цифрового утомления учащихся.

3. Физическая комфортность. Базируется на соответствии предметно-пространственной среды психофизиологическим потребностям ребенка. Данная зона ответственности включает контроль за соблюдением норм СанПиН (освещение, температурный режим), организацию горячего питания и питьевого режима. Однако современный подход к физическому здоровью шире: это формирование культуры эргономики. Учитель начальных классов обязан следить за правильной посадкой детей при использовании ноутбуков, проводить гимнастику для глаз и кистей рук, предотвращая туннельный синдром и спазм аккомодации. Физический комфорт сегодня – это здоровье сбережение в условиях гиподинамии.

Реализация этих компонентов неразрывно связана с внедрением здоровьесберегающих технологий. Однако учитель сам функционирует в условиях хронического стресса. Синдром профессионального выгорания, включающий эмоциональное истощение и снижение самооценки, представляет серьезную угрозу качеству образования. Противовесом деструктивным тенденциям выступает высокая социальная значимость труда, возможность творческой самореализации и ежедневное разнообразие педагогических задач, превращающее урок в уникальное произведение искусства.

Специфика современного этапа диктует новые требования к компетенциям специалиста. Исследования показывают, что работодатели ожидают от выпускников педагогических вузов высокого уровня саморегуляции, эффективной коммуникации (включая разрешение конфликтов) и способности к непрерывному самообразованию в условиях цифровой трансформации школы. Ключевым навыком становится управление собственным вниманием (фокус-менеджмент) в условиях постоянного потока уведомлений и многозадачности.

Механизмы профилактики профессионального выгорания и деформации. Профессиональная культура педагога проявляется не только в отношении к детям, но и в умении заботиться о собственном ресурсе. Традиционные методы релаксации дополняются современными практиками осознанности (mindfulness) и техниками управления эмоциями. Развитие эмоционального интеллекта позволяет учителю распознавать первые признаки апатии и цинизма, вовремя обращаясь за супервизией или методической поддержкой коллег. Важным фактором защиты от выгорания является участие в профессиональных сообществах. Передача опыта молодым специалистам, наставничество и руководство методическими объединениями возвращают опытному педагогу чувство собственной значимости и востребованности, прерывая изоляционистские тенденции, ведущие к депрессии.

Цифровая дидактика как инструмент гуманизации образования. Существует опасение, что внедрение искусственного интеллекта и цифровых платформ обезличит школу. Напротив, грамотное использование технологий освобождает учителя от рутины (проверки однотипных тестов, заполнения журналов), высвобождая время для живого человеческого общения. Профессиональная культура современного учителя заключается в селективном подходе к EdTech-инструментам. Он использует искусственный интеллект для генерации разноуровневых заданий, позволяя сильным ученикам идти вперед, а отстающим – закрывать пробелы в индивидуальном темпе. Таким образом, технология работает на реализацию принципа дифференциации, который вручную реализовать физически невозможно в классе из тридцати человек.

Инклюзивная компетентность как маркер профессионализма. Безопасная среда невозможна без инклюзии. Современный стандарт подразумевает готовность учителя работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и одаренными детьми в рамках одного класса. Это требует от педагога владения арсеналом адаптированных методик. Личность учителя здесь выступает гарантом того, что дети с особенностями развития не станут объектами насмешек. Эмпатия, толерантность и способность объяснять нормы социального поведения здоровым детям являются прямыми показателями высокой профессиональной культуры. Учитель создает прецеденты успешного сотрудничества разных детей, формируя социальный иммунитет коллектива против дискриминации.

Заключение. Таким образом, эффективность вариативной образовательной среды детерминирована не столько материально-техническим оснащением, сколько аксиологическим и профессиональным профилем педагога. Преодоление авторитарных установок, развитие эмпатии и коммуникативной культуры позволяют трансформировать школу из института контроля в пространство сотворчества. Учитель, обладающий высоким уровнем рефлексии и культурной компетентности, способен аккумулировать социальный опыт поколений и транслировать его воспитанникам, обеспечивая преемственность и устойчивое развитие социума. В XXI веке миссия российского педагога состоит в сохранении человеческой сущности образования вопреки тотальной алгоритмизации, оставаясь для ребенка нравственным камертоном и проводником в мир культуры.

Список литературы

1. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда: учеб. пособие для студентов вузов / Н.Ш. Валеева, Н.П. Гончарук. – М.: Кнорус, 2004. – EDN QXJDHL
2. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – EDN QXRJHR
3. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

Бакаев Анатолий Юрьевич

преподаватель

ГАПОУ Чувашской Республики «Шумерлинский
политехнический техникум Минобразования Чувашии»

г. Шумерля, Чувашская Республика

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СИСТЕМЫ СПО

Аннотация: актуальность темы обусловлена трансформацией системы среднего профессионального образования в условиях цифровизации экономики, внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и изменения требования рынка труда к квалификации выпускников.

Ключевые слова: преподаватель, среднее профессиональное образование, педагогическая деятельность, компетентностный подход, практико-ориентированное обучение, наставничество, цифровая образовательная среда, профессиональное развитие, методическая работа, учебно-производственная деятельность.

Введение.

Система среднего профессионального образования переживает период глубоких структурных изменений. С одной стороны, усиливается ее роль в подготовке кадров для реального сектора экономики: по данным Министерства просвещения Российской Федерации, доля выпускников девятых классов, выбирающих колледжи и техникумы, в последние годы устойчиво растет и превышает половину от общего числа обучающихся, продолжающих образование. С другой стороны, меняются требования к качеству подготовки специалистов среднего звена: работодатели ожидают от выпускников не только владения конкретными трудовыми операциями, но и готовности к быстрому освоению новых технологий, умения работать в команде, принимать решения в нестандартных ситуациях, нести ответственность за результат. В этих условиях центральной фигурой образовательного процесса остается преподаватель. Именно от его профессиональной позиции, методической гибкости и способности соединять теоретическое обучение с практической подготовкой зависит, насколько выпускник колледжа окажется востребованным на рынке труда. Однако традиционная модель, при которой преподаватель воспринимался как носитель и передатчик готовых знаний, все чаще вступает в противоречие с задачами формирования компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования.

Цель настоящей статьи проанализировать современное состояние и приоритетные направления преобразования деятельности преподавателя среднего профессионального образования, а также описать практические подходы к обновлению его методической работы в условиях реализации компетентностного подхода и цифровизации образовательной среды.

Педагогическая деятельность как система.

В отечественной психолого-педагогической традиции деятельность преподавателя рассматривается не как простая совокупность отдельных действий, а как целостная система, имеющая мотивационно-целевой, содержательный, операциональный и оценочно-результативный компоненты. Основы такого понимания заложены в работах А.Н. Леонтьева, который подчеркивал, что всякая деятельность побуждается мотивом, направляется целью и реализуется через систему операций. Для преподавателя СПО это означает, что каждый элемент его работы – от планирования занятия до организации производственной практики – должен быть подчинен осознанной цели формирования профессиональной компетентности студента, а не только формальному прохождению учебной программы. Важное значение имеет и положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Применительно к среднему профессиональному образованию эта идея раскрывается в том, что студент осваивает

сложные профессиональные действия сначала в сотрудничестве с преподавателем или наставником, и лишь затем переходит к самостоятельному выполнению трудовых функций. Преподаватель, таким образом, должен уметь точно определять актуальный уровень подготовленности каждого студента и проектировать учебные задания, которые находятся в зоне его ближайшего развития – достаточно сложные, чтобы стимулировать рост, но посильные при оказании педагогической поддержки. Д.Б. Эльконин, развивая идеи Выготского, обращал внимание на роль ведущей деятельности в психическом развитии. Студенческий возраст, особенно его ранний этап, соответствующий 15–18 годам, характеризуется переходом от учебной деятельности к учебно-профессиональной. Это означает, что познавательная активность студента СПО в значительной степени направляется его представлениями о будущей профессии, о себе как о специалисте.

Компетентностный подход как методологическая рамка.

Современный этап развития среднего профессионального образования характеризуется переходом от знания парадигмы к компетентности. В федеральных государственных образовательных стандартах СПО результаты освоения образовательной программы формулируются как общие и профессиональные компетенции, которые студент должен продемонстрировать по завершении обучения. Общие компетенции включают умение организовывать собственную деятельность, работать в коллективе, использовать информационно-коммуникационные технологии, осуществлять поиск информации. Профессиональные компетенции отражают готовность выполнять конкретные трудовые функции в рамках осваиваемой профессии или специальности. Для преподавателя это означает смену приоритетов в проектировании образовательного процесса. Если в знаниевой модели центральным вопросом было «какой объем информации передать студенту за отведенное время», то в компетентности модели главным становится вопрос «какую деятельность должен освоить студент, чтобы быть способным решать профессиональные задачи». Из этого следует, что преподаватель должен владеть методикой анализа будущей профессиональной деятельности и уметь переводить ее содержание в систему учебно-производственных заданий, постепенно усложняющихся и охватывающих все более широкий круг трудовых функций.

Трансформация профессиональной роли: от лектора к наставнику.

Исторически сложившееся представление о преподавателе как о человеке, который преимущественно читает лекции и проводит семинары, для системы среднего профессионального образования сегодня не является исчерпывающим. В условиях дуального обучения, расширения мастерских и лабораторий, оснащенных современным оборудованием, преподаватель все чаще выполняет функции наставника, координатора учебно-производственной деятельности и тьютора. Наставничество в СПО имеет свою специфику. В колледже наставник сопровождает студента в освоении конкретных трудовых операций, профессиональных норм и корпоративной культуры. Это требует от преподавателя не только глубокого знания теоретических основ профессии, но и владения современными производственными технологиями, понимания требований охраны труда, умения показать прием выполнения операции и разложить его на учебные элементы. Современные исследования в области профессиональной педагогики показывают, что студенты СПО наиболее высоко оценивают тех преподавателей, которые способны объяснить материал через примеры из реальной производственной практики, продемонстрировать выполнение операции или решение профессиональной задачи, дать конкретную обратную связь по результатам выполненной работы. Это подтверждает вывод о том, что роль преподавателя смещается от простого информирования к организации продуктивной деятельности студентов. Если раньше задача сводилась к тому, чтобы «дать знания» в виде лекций и конспектов становятся активными субъектами получения необходимой практической информации практической деятельности.

Проектирование образовательного процесса.

Деятельность преподавателя СПО начинается не в аудитории, а на этапе проектирования. Рабочая программа учебной дисциплины или профессионального модуля, контрольно-

оценочные средства, фонды оценочных средств, методические указания по выполнению практических и лабораторных работ – все это продукты проектировочной деятельности, от качества которых во многом зависит успешность обучения. Современный подход к проектированию учебного занятия в СПО предполагает ориентацию на результаты обучения, сформулированные в компетентностном формате. Преподаватель должен уметь разложить каждую компетенцию на наблюдаемые и измеряемые показатели: знания, умения, практический опыт. На основе этого разложения проектируются учебные задания, критерии оценки, содержание промежуточной аттестации. Важным требованием становится интеграция содержания общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин. Преподаватель должен видеть межпредметные связи и целенаправленно выстраивать учебный материал так, чтобы студент понимал, каким образом знания из разных областей соединяются в реальной профессиональной деятельности.

Реализация практико-ориентированного обучения.

Практическая направленность – ключевая характеристика образовательного процесса в системе СПО. Она обеспечивается через несколько взаимосвязанных форм работы: практические и лабораторные занятия, учебную и производственную практику, курсовое и дипломное проектирование, выполнение реальных производственных заказов в учебно-производственных мастерских. Преподаватель, ведущий практическое занятие, должен организовать деятельность студентов так, чтобы каждый из них был включен в выполнение осмысленной профессиональной операции, а не просто наблюдал за действиями педагога. Для этого используется алгоритмический подход: сложная операция разбивается на шаги, каждый шаг демонстрируется и объясняется, после чего студенты выполняют его под контролем и с корректировкой ошибок. Постепенно доля самостоятельности возрастает, и студент переходит к выполнению операции целиком, а затем – к решению нетиповых задач, требующих переноса освоенных умений в новые условия.

Использование цифровых технологий.

Цифровизация профессионального образования открывает новые возможности, но одновременно предъявляет повышенные требования к информационной компетентности преподавателя. Электронные учебные курсы, виртуальные лаборатории, симуляторы профессиональной деятельности, онлайн-платформы для контроля знаний – все это становится неотъемлемой частью современного образовательного процесса в СПО. Особую ценность для среднего профессионального образования представляют виртуальные тренажеры и симуляторы, позволяющие отрабатывать профессиональные действия в безопасных условиях до выхода на реальное оборудование. Вместе с тем цифровые технологии не должны подменять собой реальную производственную практику.

Воспитательная работа и формирование общих компетенций

Деятельность преподавателя СПО не ограничивается обучением. Федеральные государственные образовательные стандарты включают в состав результатов образования общие компетенции, которые по своей сути являются воспитательными результатами: умение работать в коллективе, брать на себя ответственность, проявлять инициативу, соблюдать нормы профессиональной этики, вести здоровый образ жизни. Эти компетенции формируются не на отдельных дисциплинах, а в целостном процессе взаимодействия преподавателя со студентами. Наиболее эффективным механизмом формирования общих компетенций является организация групповой учебной работы, в которой студенты выполняют совместные проекты, распределяют обязанности и несут коллективную ответственность за результат, сопровождает процесс профессионального становления студентов на протяжении всего периода обучения.

Структура профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность преподавателя среднего профессионального образования включает несколько взаимосвязанных блоков. Предметно-технологическая компетентность предполагает владение содержанием преподаваемой дисциплины или

профессионального модуля на уровне, достаточном для объяснения теоретических основ и демонстрации практических операций. Психолого-педагогическая компетентность охватывает знание закономерностей обучения и воспитания, возрастных особенностей студентов, умение проектировать учебный процесс и управлять учебной мотивацией. Методическая компетентность проявляется в способности отбирать, конструировать и применять методы, приемы и средства обучения, адекватные целям и условиям. Информационная компетентность включает умение работать с цифровыми ресурсами, создавать электронные учебные материалы, использовать технические средства обучения. Наконец, коммуникативная компетентность отражает способность устанавливать продуктивные взаимоотношения со студентами, коллегами, работодателями.

Непрерывное профессиональное развитие.

Требования к компетентности преподавателя СПО быстро изменяются, что делает непрерывное профессиональное развитие обязательным условием успешной деятельности. Основными формами такого развития являются дополнительное профессиональное образование по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, стажировки на предприятиях реального сектора экономики, участие в конкурсах профессионального мастерства, самообразование через изучение методической литературы и обмен опытом в профессиональных сообществах. Особое значение для преподавателя СПО имеют стажировки на производстве. Обновление технологий в большинстве отраслей происходит быстрее, чем обновление образовательных программ, поэтому без регулярного погружения в реальную производственную среду преподаватель неизбежно отстает от требований рынка труда и начинает транслировать устаревшие представления. Стажировка позволяет не только освоить новые технологии и оборудование, но и актуализировать понимание производственных процессов, требований охраны труда, корпоративных норм, что непосредственно отражается на качестве практического обучения. Методическая работа внутри образовательной организации также вносит существенный вклад в развитие преподавателя. Участие в заседаниях предметно-цикловых комиссий, взаимопосещение занятий, разработка и обсуждение учебно-методических материалов, наставничество над молодыми коллегами – все это создает среду, в которой педагог получает обратную связь

Методические ориентиры обновления деятельности преподавателя.

Анализ современного состояния среднего профессионального образования позволяет сформулировать ряд методических ориентиров, которые могут быть положены в основу обновления деятельности преподавателя совершенствования собственной деятельности. Первый ориентир – усиление практико-ориентированности всех компонентов учебного процесса. Второй ориентир – индивидуализация образовательных траекторий. Третий ориентир – проектная организация учебной деятельности. Учебные проекты, связанные с разработкой, изготовлением или исследованием реальных объектов, позволяют интегрировать знания из разных дисциплин и формировать целостное представление о профессиональной деятельности. Четвертый ориентир – развитие партнерских отношений с работодателями.

Роль преподавателя в условиях демонстрационного экзамена Значимым нововведением последних лет стало обязательное проведение демонстрационного экзамена по стандартам, приближенным к требованиям профессиональных конкурсов. Демонстрационный экзамен предполагает выполнение студентом практического задания в условиях, моделирующих реальную производственную ситуацию, с независимой оценкой со стороны экспертов из числа представителей работодателей. Для преподавателя демонстрационный экзамен является одновременно ориентиром и инструментом контроля качества обучения. Подготовка студентов к демонстрационному экзамену требует от преподавателя систематической тренировочной работы, построенной по принципу постепенного приближения к экзаменационным условиям.

Цифровые инструменты в работе преподавателя: возможности и ограничения.

Обновление деятельности преподавателя СПО сегодня практически невозможно без освоения цифровых инструментов, которые условно можно разделить на несколько групп. К первой группе относятся системы управления обучением, такие как платформы для размещения электронных курсов, тестов, заданий и организации обратной связи. Они позволяют преподавателю, структурировать учебный материал, автоматизировать проверку тестовых заданий и отслеживать динамику освоения каждого элемента программы. Вторая группа включает виртуальные лаборатории и симуляторы. Их ценность особенно высока в тех случаях, когда реальное оборудование дорогостоящее, опасное в эксплуатации или недоступное по другим причинам. Виртуальные тренажеры позволяют студентам многократно повторять операции, получая немедленную обратную связь без риска повреждения оборудования или причинения вреда здоровью. Третья группа – инструменты для организации совместной работы и проектной деятельности: облачные документы, доски задач, средства видеосвязи. Они расширяют возможности организации самостоятельной работы студентов.

Заключение.

Проведенный анализ показывает, что деятельность преподавателя в современном образовательном процессе системы среднего профессионального образования претерпевает существенные изменения. Суть этих изменений состоит не в отказе от накопленного педагогического опыта, а в переосмыслении профессиональной роли: преподаватель сегодня выступает не транслятором готового знания, а организатором практико-ориентированной учебно-производственной деятельности, наставником и проектировщиком образовательной среды. Таким образом, повышение качества подготовки специалистов среднего звена в современных условиях возможно лишь при условии системного обновления деятельности преподавателя, охватывающего целевой, содержательный, технологический и оценочный компоненты образовательного процесса.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – EDN ZJUELZ
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – EDN TDWNDE
6. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2007. – EDN QXQIMT
7. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004.
9. Актуальные проблемы профессиональной педагогики: сборник научных трудов / под ред. Л.А. Шипиловой. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2023.
10. Педагогика и психология образования: научный журнал. – М., 2022–2024.

DOI 10.31483/r-169203

ОТ ТРАНСЛЯТОРА ЗНАНИЙ К МНОГОЗАДАЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация: в статье рассматривается трансформация профессиональной роли преподавателя иностранного языка под влиянием развития генеративного искусственного интеллекта. На основе анализа современных исследований систематизируются ключевые функции преподавателя в цифровой образовательной среде: фасилитация учебной деятельности, цифровое и методическое проектирование, мотивационная и коммуникативная поддержка, межкультурное посредничество и организация взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом. Предлагается матричная модель профессиональных ролей, в которой пять функциональных ролей соотносятся с базовым, продвинутым и экспертным уровнями их реализации.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка, цифровая дидактика, генеративный искусственный интеллект, профессиональная идентичность, педагогическая компетентность, промпт-инжиниринг.

Цифровизация образования изменяет не только используемые преподавателем иностранного языка инструменты, но и содержание его профессиональной деятельности. Традиционная модель, в которой преподаватель выступал источником знаний и организатором учебного взаимодействия, постепенно дополняется функциями проектирования образовательного опыта, критической оценки цифровых ресурсов и сопровождения самостоятельной работы обучающихся. В условиях интеграции искусственного интеллекта отношения в образовательной среде приобретают характер взаимодействия «преподаватель – ИИ – обучающийся», что требует переосмысления компетенций педагога [1; 2].

Чем больше операций – автоматизация обратной связи, персонализация заданий, создание новых форматов языковой практики – передается технологиям, тем выше требования к педагогическому суждению преподавателя. Так, интерпретация результатов генерации, оценка культурного контекста учебных материалов и мотивационная поддержка лишь частично поддаются автоматизации [3]. Делегирование рутинных функций в определенной степени усложняет преподавательскую работу, так как требует перехода от исполнительской позиции к экспертно-критической. Это позволяет говорить об изменении границ профессиональной ответственности.

Новые роли преподавателя активно обсуждаются. Almegren выделяет четыре: развивающийся фасилитатор, практик смешанных ролей, гибкий разработчик материалов и креативный промптер. Типология получена на основе анализа высказываний 22 преподавателей английского языка [1] и поэтому не отвечает на вопрос, как выделенные роли соотносятся между собой. Китайское исследование, выполненное в рамках экологической теории Бронфенбреннера, восполняет этот пробел: оно показывает, что идентичность преподавателя разворачивается одновременно на микро-, мезо-, экзо-, макро- и хроносистемном уровнях и направление ее развития зависит не от технологии как таковой, а от институциональных и социокультурных условий [8]. Авторы выделяют три траектории – супервизор ИИ-контента и этики, гуманистический наставник и специалист по коллаборации с ИИ в педагогическом знании, – подчеркивая, что эти траектории сосуществуют. Тем самым оба исследования

фиксируют многообразие ролей, но оставляют открытым вопрос, как оценить уровень профессионального развития конкретного преподавателя.

Наибольшую практическую проблему для преподавателей представляет освоение ролей на разных уровнях. Это можно проиллюстрировать на примере промптинга, который часто описывается как технический навык. Однако педагогический промптинг, основанный на принципах краткости, логичности, эксплицитности, адаптивности и рефлексивности [5] не сводится к формулировке удачного запроса. Различие между «создай упражнение на лексику» и запросом, где указаны уровень владения языком, профессиональная направленность курса, объем, тип задания, коммуникативная цель и критерии сложности – это различие не в техническом процессе, а в способности перевести педагогическую идею в параметры ИИ и затем критически оценить результат. Следовательно, промптинг правильнее рассматривать как индикатор ИИ-педагогической компетентности, а не как отдельный навык [7].

Рамка ИИ-компетенций учителя, предложенная UNESCO, задает 15 компетенций по пяти направлениям (человеко-ориентированное мышление, этика ИИ, основы и приложения ИИ, ИИ-педагогика, ИИ для профессионального обучения) и три уровня развития – освоение, углубление и создание [6]. Эта модель убедительно описывает желаемый результат, но не отвечает на вопрос, какие механизмы обеспечивают переход между уровнями и почему при равном доступе к технологиям преподаватели демонстрируют разную динамику. Эмпирические данные указывают на то, что решающую роль играют рефлексивные данные и педагогические составляющие [4].

Анализ исследований выявил три проблемных аспекта: отсутствие шкалы для оценки реализации преподавательских ролей; частичное смешение понятий «роль» (функция) и «компетенция» (необходимые знания, умения и навыки для реализации функции); недостаточная изученность рисков расширения профессионального функционала преподавателя [9]. Таким образом, работа по систематизации и структурированию новых функций преподавателей, в том числе иностранного языка, должна быть продолжена. В рамках настоящего исследования предлагается авторская модель профессиональных ролей преподавателей иностранного языка в условиях интеграции искусственного интеллекта.

Выделим пять взаимосвязанных ролей.

1. Организатор учебного взаимодействия – создает условия для обучения и рефлексии, в том числе в рамках самостоятельной работы.
2. Цифровой методист – отвечает за обоснованное применение цифровых образовательных технологий, включая выбор инструментов, проектирование заданий и оценку результатов с учетом педагогической целесообразности и цифровой безопасности [6].
3. Мотиватор – формирует ощущение достижимости целей, поддерживает и создает благоприятную эмоциональную обстановку.
4. Межкультурный посредник – помогает выявлять различия в коммуникативных и культурных контекстах, в том числе в цифровом пространстве.
5. Организатор ИИ-взаимодействия – контролирует процесс интеграции генеративного ИИ в образовательный процесс, включая формулировку запросов и критическую оценку результатов.

Успешная реализация комплекса профессиональных ролей требует развития компетенций:

- цифровая (понимание возможностей и ограничений технологий, умение выбирать инструменты, комбинировать их и оценивать качество результатов) [6];
- педагогическая;
- критическо-оценочная (умение оценивать корректность и соответствие учебным целям и уровню учащихся материалов, созданных с помощью ИИ);
- рефлексивная (способность к переосмыслению своей профессиональной роли в новых условиях).

В таблице 1 представлена модель, которая позволяет систематизировать профессиональные роли и компетенции преподавателя иностранного языка с учетом использования возможностей ИИ.

Таблица 1

Профессиональные роли и компетенции преподавателя иностранного языка

Роль	Ведущая компетенция	Содержание	Базовый уровень	Продвинутый уровень	Экспертный уровень
Организатор учебного взаимодействия	Проектировочная → рефлексивная	Организация учебного взаимодействия	Формулирует вопросы и задания для вовлечения	Управляет дискуссией и делегирует часть учебного контроля обучающимся	Проектирует комплексные сценарии самостоятельного и совместного обучения
Цифровой методист	Цифровая и ИИ → проектировочная	Методически обоснованное использование технологий	Использует готовые цифровые инструменты	Комбинирует инструменты в соответствии с целями занятия	Создаёт и апробирует авторские цифровые образовательные решения
Мотиватор	Проектировочная → рефлексивная	Поддержка учебной мотивации и субъектности	Предоставляет положительную обратную связь	Работает с языковым барьером и снижением учебной мотивации	Формирует устойчивую внутреннюю мотивацию и самостоятельность обучающихся
Межкультурный посредник	Критическая → рефлексивная	Интерпретация культурных и коммуникативных различий	Передаёт базовую культурную информацию	Использует аутентичные и мультимедийные материалы	Формирует критическую межкультурную осознанность
Организатор взаимодействия с ИИ	Цифровая → критическая → рефлексивная	Педагогическое управление использованием генеративного ИИ	Использует готовые промпты	Адаптирует промпты под конкретные учебные задачи и проверяет результаты	Проектирует системы промптов, создает методические сценарии и обучает коллег

Ведущая компетенция выступает основным фактором перехода между уровнями профессионального развития. При этом отметим, что компетенции предыдущих уровней не исчезают, а трансформируются в фоновый компонент профессиональной деятельности. Переход между уровнями состоит не в накоплении новых умений, а в усложнении профессиональных функций (от применения готовых решений к их методической адаптации, проектированию новых практик и оценки их эффективности).

Предложенная модель требует эмпирической верификации.

References

1. AI powered ELT: Instructors' transformative roles and opportunities / A. Almegren, R.M. Almegren, A.N. Hazaea [et al.] // PLoS ONE. – 2025. – Vol. 20, No. 5. – DOI: 10.1371/journal.pone.0324910. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0324910> (дата обращения 15.08.2026). EDN: URHWRI
2. New roles and competencies of teachers in the ICT-mediated learning environment of Russian universities / I.N. Ainoutdinova, T. M. Tregubova, J. Ng, V. A. Kopnov // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, №. 1. – С. 191–221. – DOI: 10.17853/1994–5639–2022–1-191–221. EDN: JKBGBH

3. Lee S. Transforming English education in Japan by utilizing large language models for tailored learning and diverse skill development / S. Lee, J. Eronen // Discover Education. – 2025. – Vol. 4, 403. – DOI: 10.1007/s44217-025-00856-1. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-025-00856-1#citeas> (дата обращения 01.08.2026). EDN: GDWMCG
4. Li X. Unveiling the Impact of AI-Oriented Professional Development on Chinese EFL Teachers' Pedagogical Character Formation / X. Li, J. Zhang, M. Li // European Journal of Education. – 2026. – Vol. 61, No. 2. – DOI: 10.1111/ejed.70605. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed70605> (дата обращения 01.07.2026). EDN: RNPDES
5. Lo L. S. The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering / L.S. Lo // The Journal of Academic Librarianship. – 2023. – Vol. 49, No. 4. – DOI: 10.1016/j.acalib.2023.102720. – URL: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=ulls_fsp (дата обращения 01.08.2026).
6. Miao F. AI Competency Framework for Teachers / F. Miao, M. Cukurova. – Paris: UNESCO, 2024. – 52 p. – ISBN 978-92-3-100707-1
7. Xerri D. Prompt engineering in language education: A practical guide / D. Xerri // ETAS Journal. – 2024. – Vol. 41, No. 2. – P. 34–36.
8. Zhang H. The Transformation of University English Teacher Identity in an AI-Integrated Classroom from an Ecological Perspective: A Systematic Literature Review / H. Zhang, Y. Hong, J. Li // Education Sciences. – 2026. – Vol. 16, No. 8. -DOI: 10.3390/educsci16081305. – URL: <https://www.mdpi.com/403> (дата обращения 05.09.2026).
9. Zhang Y. The Roles and Functions of Foreign Language Teachers of China in the Context of Generative Artificial Intelligence / Y. Zhang, M. Miao // IECT 24: Proceedings of the 2024 International Conference on Intelligent Education and Computer Technology. – New York: ACM, 2024. – P. 584–586. – DOI: 10.1145/3687311.3687415. – URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3687311.3687415> (дата обращения 10.02.2026).

Коблева Анжела Лионтьевна

канд. психол. наук, доцент

Молчанова Виктория Сергеевна

ассистент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

DOI 10.31483/r-169148

ПРАКТИКА КОУЧИНГА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ПОВЫШЕННОГО РИСКА ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

Аннотация: в статье представлен контент-анализ причин развития выгорания у педагогов и описан метод коучинга как эффективного инструмента профилактики или преодоления синдрома выгорания как личностного, так и профессионального. Рассмотрены основные условия и ожидаемые результаты применения практики коучинга. Целью статьи является обоснование практики коучинга для снижения или нивелирования профессионального выгорания и стимулирования педагога к личностно-профессиональному развитию с опорой на имеющийся потенциал. Результаты научно-теоретического анализа практики применения коучинга с целью преодоления триггеров выгорания у педагогов позволяют сделать вывод о том, что интеграция коучинговых программ в образовательную практику повышает эмоциональное благополучие педагогов, создает условия для продуктивной педагогической деятельности,

Ключевые слова: педагог, выгорание, коучинг, условия проведения коучинга, профилактика выгорания.

В современной системе образования приобретает все большую значимость проблема выгорания. Как показывает анализ результатов исследований (К.Ю. Брешковская,

Н.С. Бобровникова, А.В. Пестов, Т.М. Бостанджиева, А.А. Николаева, В.С. Беляева) существенным триггером снижения уровня профессионального и психологического благополучия педагогического персонала является недостаточная разработанность и внедрение практик, направленных на оказание психологической и организационной поддержки [1; 3; 4].

К. Маслач, Х.Б. Шауфели, М.П. Лейтер синдром профессионального выгорания описывают как пролонгированный ответ на постоянное воздействие эмоциональных и межличностных стрессоров профессиональной среды, проявляющийся в эмоциональном истощении, деперсонализации и снижении профессиональных достижений (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

В работах В.В. Бойко выгорание является результатом интерпретировано в виде затяжных сложных профессиональных коммуникаций, содержащих фазы напряжения, резистенции, истощения. Триггером при этом выступает постоянное чувство стресса без возможности осуществить адекватную разрядку (В.В. Бойко, 1999).

Похожий взгляд на природу выгорания мы встречаем у Н.Е. Водопьяновой. Автор утверждает, что выгорание является реакцией на стрессовые рабочие ситуации, интегрирующие три компонента – психофизиологический, психологический и поведенческий. Н.Е. Водопьянова обращает внимание на то, что выгорание возникает вследствие нерационального использования личностных ресурсов для преодоления стрессовых ситуаций (Н.Е. Водопьянова, 2009).

В концептуальной модели Б. Перлмана Е. Хартмана среди наиболее провоцирующих факторов развития выгорания выделены организационные и коммуникативные маркеры, ролевая перегрузка и качество межличностного взаимодействия (B. Perlman, E. Hartman, 1982).

В работе М.А. Шастовой, посвященной изучению стилей межличностного взаимодействия и их влияния на развитие профессионального выгорания педагогов, установлено, что деструктивные стили межличностных отношений, например, прямолинейно-агрессивный и зависимо-послушный выступают предикторами выгорания. И, наоборот, властно-ведущий стиль выполняет функцию ресурса преодоления выгорания (М.А. Шастова, 2024).

Качество педагогической деятельности обусловлено не только профессиональной мотивацией, но и эмоциональным состоянием педагога, его стрессоустойчивостью в условиях постоянной психоэмоциональной нагрузки.

Среди наиболее часто встречающихся триггеров развития профессионального выгорания среди педагогов выделяют (К. Маслач, С.Е. Джексон, Н.Е. Водопьянова и др.):

- избыточная эмпатическая нагрузка, требующая от педагога существенных затрат эмоциональных ресурсов;
- постоянная готовность к постоянному контролю и регулированию своих эмоциональных реакций на воздействия или изменения в профессиональном окружении.

Значительный уровень профессиональной ответственности за качество результатов педагогической деятельности.

Отсроченность результатов педагогической деятельности влияет на эмоциональное состояние и формирует ощущение неопределенности, снижая таким образом мотивацию профессиональной деятельности.

Недостаточность научно-методического сопровождения, применения практик наставничества с целью нивелирования профессиональных дефицитов, а также поддержки психологического здоровья педагогов.

Избыточные склонности личности педагога к перфекционизму (признанию, восхищению, руководству, лидерству и т. д.) приводят к развитию завышенных требований как к себе, так и к окружающим, повышая таким образом, количество внутренних и внешних конфликтогенов снижающих психологическую безопасность самого педагога и окружающих его субъект образовательных отношений.

Выгорание носит приобретённый характер и проявляется посредством различных психологических и психофизиологических симптомов. Среди них можно выделить повышенную

раздражительность, агрессивные реакции, фрустрацию, психосоматические нарушения, склонность к самообвинению, снижение активности и формирование конформного поведения.

Таким образом, представители педагогической профессии объективно находятся в зоне риска развития синдрома эмоционального выгорания, что в дальнейшем способно приводить к деформации профессиональной мотивации, ухудшению качества жизни и снижению общей психологической устойчивости.

Одним из наиболее эффективных способов профилактики и коррекции эмоционального и профессионального выгорания является практика коучинга, позволяющая своевременно нивелировать угрозы их возникновения [3; 4].

Коучинг – это особый метод профессиональной совместной деятельности, позволяющий выявить с целью дальнейшего развития индивида его потенциал, определить значимые для него развивающие цели (личные, профессиональные) и пути их достижения.

Ключевыми условиями успешного применения практики коучинга, ака инструмента профилактики выгорания у педагогов являются – признание самостоятельности и определение ресурсного потенциала, что, в свою очередь, обеспечит возможности развития конструктивного, позитивного мышления и внутренней мотивации к личностно-профессиональному росту.

М. Дауни описывает коучинг как искусство, развивающее способности личности к самостоятельному обучению и готовности к творческому применению полученного опыта [3].

Такой взгляд на коучинг подчеркивает его уникальность как метода, который не только формирует знание, но и способствует стимулированию творческого потенциала и развитию готовности к самоорганизации, стремлению к постоянному прогрессу.

Научные исследования подтверждают эффективность коучинга в образовательной среде. Например, исследование М.Л. Ивлевой, Е.В. Некжинковой, Н.Б. Сафроновой показало, что участие в коучинговых программах значительно снижает уровень эмоционального выгорания и повышает удовлетворенность работой среди педагогов [2].

Кроме того, коучинг способствует развитию навыков саморегуляции и управления стрессом, что является важным аспектом профилактики профессионального выгорания. Исследования Johnson & Schonert-Reichl (2019) показывают, что коучинг помогает педагогам развить осознанность и умение справляться с эмоциональными нагрузками, что улучшает их общее благополучие и профессиональную эффективность.

Коучинг представляет собой эффективный инструмент профилактики профессионального выгорания среди педагогов. Применение коучинговых методов способствует развитию самостоятельности, внутренней мотивации и навыков саморегуляции, что позволяет педагогам более успешно справляться с профессиональными вызовами и сохранять эмоциональное благополучие.

Список литературы

1. Газиева М.З. Профилактика профессионального выгорания педагогов как педагогическая проблема / М.З. Газиева, М.В. Ажиев, А.А. Щелкалин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-professionalnogo-vygoraniya-pedagogov-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 07.09.2026). – EDN BBSZFH
2. Ивлева М.Л. Опыт исследования влияния коучинговых методов на повышение эффективности образовательного процесса в высшей школе / М.Л. Ивлева, Е.В. Нежникова, Н.Б. Сафронова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2024. – Т. 24. №2. – С. 523–538. – DOI 10.22363/2313-2272-2024-24-2-523-538. – EDN RNNFMK
3. Коваленко Н.В. Коучинг-технологии как средство личностно-профессионального развития педагога / Н.В. Коваленко, В.А. Дьячков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kouching-tehnologii-kak-sredstvo-lichnostno-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 07.09.2026). – EDN OXXSAG
4. Дауни М. Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей / М. Дауни. – URL: <https://litmir.club/br/?b=272759> (дата обращения: 06.09.2026).
5. Чурсинова О.В. Техники арт-коучинга в профессиональном становлении и саморазвитии / О.В. Чурсинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №10–2(61). – С. 120–122. – DOI 10.24412/2500-1000-2021-10-2-120-122. – EDN GBJGGX

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: АВТОМАТИЗАЦИЯ ОПЕРАЦИЙ И СОХРАНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Аннотация: распространение генеративного искусственного интеллекта делает воспроизводимой значительную часть операций, традиционно включенных в преподавательский труд. Цель статьи – определить, как их автоматизация влияет на значение личности преподавателя. На основе теоретического анализа литературы, сопоставления возможностей генеративного ИИ с функциями преподавателя и обобщения педагогической практики показано, что легче всего автоматизируются передача и преобразование информации, подготовка типового контента и формализованная обратная связь. Одновременно возрастает значение интеллектуальной ориентации студента, мотивации, персонализации взаимодействия и педагогического суждения. Делается вывод, что генеративный ИИ ставит под сомнение не необходимость преподавателя, а модель преподавателя-функции; при осознанном перераспределении труда автоматизация способна усилить личностную составляющую образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, генеративный искусственный интеллект, преподаватель, личность преподавателя, высшее образование, педагогическое присутствие, персонализация обучения, цифровизация образования.

Распространение генеративного искусственного интеллекта поставило высшую школу перед довольно неудобным вопросом: что останется преподавателю, если значительную часть привычной работы способна выполнять машина? Генеративная модель уже умеет объяснять тему, приводить примеры, составлять задания, предлагать обратную связь, адаптировать материал к уровню пользователя и поддерживать диалог. Если преподаватель понимается прежде всего как источник информации, производитель учебного контента и контролер его усвоения, то ИИ действительно выглядит прямым конкурентом. Но посмотрим на проблему с другой стороны: генеративный ИИ не столько устраняет преподавателя, сколько отделяет собственно педагогическую деятельность от операций, которые исторически выполнялись вместе с ней. Пока объяснять, составлять задания и проверять их было некому, кроме человека, различие между операцией и педагогическим решением имело главным образом теоретическое значение. Сегодня оно становится практическим и определяющим.

В более ранней работе нами рассматривалась трансформация позиции преподавателя социально-гуманитарных дисциплин: от основного источника знания и эксперта-контролера к наставнику и организатору критического взаимодействия студента с информацией [3]. Здесь предлагается сделать следующий шаг – рассмотреть изменение значения личности преподавателя. Основной тезис состоит в том, что автоматизация воспроизводимых функций делает более заметным значение личного суждения, выбора и ответственности. Человекоцентричный подход UNESCO предполагает сохранение человеческой субъектности при использовании генеративного ИИ [7], причем изменение традиционной связи «преподаватель – студент» в сторону взаимодействия «преподаватель – ИИ – студент» требует переосмысления роли самого педагога [6].

После автоматизации: что остается преподавателю.

Генеративная модель может за минуты подготовить несколько вариантов типового задания, переформулировать объяснение, подобрать аналогию, составить тест или дать первичную характеристику текста. Практика использования ИИ при разработке учебных заданий показывает, что значительную часть подобных подготовительных операций действительно можно передать нейросети без утраты педагогического контроля. Отрицать это ради

сохранения привычного представления о профессии бессмысленно. Но нейросеть, способная составить десять вариантов задания, не решает, зачем именно это задание нужно данной группе, какое интеллектуальное действие оно должно вызвать, где должна проходить граница сложности и как результат будет встроен в дальнейшую работу. ИИ автоматизирует операцию, но необходимость определить ее образовательный смысл остается. Именно здесь проходит существенная граница между технологической воспроизводимостью отдельного действия и педагогической ролью.

Чем успешнее автоматизируются стандартные операции, тем меньше профессиональная ценность преподавателя может определяться самим фактом их выполнения. Одновременно заметнее становится то, что раньше скрывалось за операционным слоем: оценка ситуации, выбор способа воздействия, понимание образовательной цели и ответственность за решение.

От передачи знания к ориентации и персонализации.

Особенно отчетливо это проявляется в работе с информацией. Современный студент сталкивается уже не с ее дефицитом, а с избытком. Генеративный ИИ практически на любой вопрос предлагает мгновенный, структурированный и стилистически убедительный ответ. Однако убедительность формы не гарантирует ни достоверности, ни понимания содержания. Поэтому образовательная задача все чаще состоит не в получении ответа, а в способности оценить его качество, увидеть ограничения, проверить факты и соотнести отдельное утверждение с более широкой системой знания. На необходимость критического мышления и постоянного человеческого контроля при использовании больших языковых моделей указывают и современные исследования [5].

В этой ситуации преподаватель частично теряет значение как эксклюзивный поставщик информации, но приобретает значительно более важную функцию – функцию интеллектуального ориентира. Студенту все меньше нужен человек только для того, чтобы сообщить, «что написано по вопросу». Но ему по-прежнему необходим тот, кто способен показать, что здесь действительно важно, почему одна постановка проблемы продуктивнее другой и где проходит граница между аргументом и его убедительной имитацией. Такой авторитет строится уже не на дефиците информации, а на способности ориентироваться в ее избытке.

Сходным образом следует различать персонализированный контент и персонализированное образование. ИИ способен усложнить или упростить задание, подобрать дополнительный пример, вести индивидуальный диалог. Но одинаковая внешняя ошибка у разных студентов может означать совершенно разные вещи: непонимание, страх ошибиться, потерю интереса или, напротив, отсутствие достаточной сложности. Решение о том, кому помочь, кого вывести из зоны комфорта, а кому дать время самостоятельно столкнуться с трудностью, является уже не информационной, а педагогической задачей. Поэтому автоматизация подготовки индивидуальных материалов парадоксальным образом может расширить пространство личностной персонализации. Если преподаватель меньше времени тратит на механическое производство нескольких версий одного задания, он потенциально может больше внимания уделить пониманию конкретного студента. Однако это именно возможность, а не автоматический результат. Если высвободившееся время будет заполнено новой отчетностью и увеличением нагрузки, никакого усиления личностного взаимодействия не произойдет.

Педагогическое присутствие и профессиональная культура.

Личность преподавателя играет огромную роль также и в мотивации студента. Генеративный ИИ умеет создавать эффектные объяснения и имитировать заинтересованность, но преподаватель представляет предмет как реальный человек, для которого эта область знания имеет ценность. Его выбор примеров, реакция на неожиданный вопрос, удовольствие от сильного аргумента студента, нетерпимость к интеллектуальной недобросовестности показывают не только содержание дисциплины, но и способ отношения к ней. Такой подход соотносится с представлением о профессионально-педагогической культуре преподавателя как о единстве ценностного, технологического и личностно-творческого компонентов [1]. В предлагаемой здесь логике автоматизация затрагивает прежде всего воспроизводимый

операциональный слой преподавательской деятельности, тогда как ее ценностная и личностно-творческая составляющие, напротив, становятся более заметными. Тем самым преподаватель участвует в передаче профессиональной культуры. Студент наблюдает, как он работает с ошибкой, относится к источнику, что считает достаточным доказательством, как ведет спор и где проводит границу между допустимым упрощением и искажением. Генеративный ИИ способен перечислить нормы академической добросовестности; преподаватель показывает, как интеллектуальная добросовестность выглядит в действии. ИИ может дать информацию, но не подходы к овладению и приращению знания.

Эту совокупность личностно обусловленных решений можно обозначить как педагогическое присутствие. Речь идет не о физическом нахождении преподавателя в аудитории, а о его способности быть субъектом образовательной ситуации: видеть участников, интерпретировать происходящее, корректировать первоначальный сценарий, задавать интеллектуальные и ценностные ориентиры и нести ответственность за выбранный способ взаимодействия. Особенно важно это в условиях изменения контроля. Если ИИ способен быстро произвести реферат, эссе или решение кейса, качество конечного текста все меньше свидетельствует о выполненной студентом интеллектуальной работе. Поэтому объект контроля смещается с готового продукта на деятельность: постановку задачи, проверку информации, критику машинного ответа и аргументацию собственного решения. В авторских методиках «трехслойного эссе», ИИ-рецензента и управляемого диалога нейросеть именно поэтому включается внутрь учебного процесса. Преподаватель становится не столько контролером результата, сколько проектировщиком ситуации, в которой студент вынужден мыслить самостоятельно.

ИИ усиливает не любого преподавателя.

Из сказанного не следует успокаивающий тезис о том, что «машина никогда не заменит человека». Если деятельность педагога почти полностью сводится к чтению одного и того же текста лекции, пересказу учебника, выдаче типовых заданий и формальной проверке стандартных ответов, значительная часть такой работы действительно автоматизируема. Технология не гарантирует роста значения любого преподавателя; она дифференцирует его функции.

Генеративный ИИ представляет собой не только технологический, но и профессиональный вызов каждому. Он требует отказаться от привычного основания авторитета – формулы «я знаю ответ, а вы нет». Профессиональный кризис, возникающий при утрате этой монополии, может вести от сопротивления и запретительной реакции к поиску новой роли [2]. Новый педагогический авторитет формируется там, где преподаватель способен показать, почему сам по себе ответ недостаточен, какой вопрос следует задать следующим и как отдельный результат превращается в понимание.

Исследования восприятия генеративного ИИ преподавателями и студентами показывают, что технологическое воспроизведение отдельных преподавательских действий не воспринимается как эквивалент полной замены педагога [4]. Вероятно, причина именно в том, что образовательное взаимодействие не исчерпывается набором действий. Машина способна похвалить, поспорить, задать наводящий вопрос и сыграть роль наставника, но за этой ролевой пластичностью нет собственного отношения к студенту и ответственности за принятое решение.

Заключение.

Генеративный ИИ ставит под сомнение не значение личности преподавателя, а модель преподавателя-функции. Чем больше стандартных операций становится доступно машине, тем яснее видно, что собственно педагогическая роль связана с тем, что хуже поддается стандартизации: с ориентацией в избытке информации, пониманием конкретного студента, мотивацией, передачей профессионального отношения, проектированием осмысленной деятельности и ответственностью за педагогический выбор.

Автоматизация сама по себе не гуманизирует образование, а лишь создает возможность перераспределить педагогический труд. Если эта возможность используется для более внимательного взаимодействия со студентами, сложных дискуссий и индивидуальной обратной

связи, возникает парадоксальный эффект: чем больше преподавательских операций берет на себя ИИ, тем заметнее становится ценность самого преподавателя. Машина способна воспроизвести множество его действий. Педагогическая роль начинается там, где необходимо понять, зачем это действие нужно именно этому студенту именно сейчас, принять решение и взять на себя ответственность за него.

Список литературы

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система / И.Ф. Исаев // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2002. – Т. 1. №1. – С. 20–30. – EDN NVXQWJ
2. Староверова И.В. Профессиональный кризис преподавателя в цифровой среде: от сопротивления к новой роли / И.В. Староверова // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы VII Международной научно-практической конференции (Краснодар, 24 апреля 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 379–382. – DOI 10.31483/r-166765. – EDN DILFNB
3. Староверова И.В. Трансформация роли преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в условиях цифровизации образования / И.В. Староверова // Развитие образования. – 2026. – Т. 9. №2. – С. 60–67. – DOI 10.31483/r-166912. – EDN EWTRQP
4. Chan C.K.Y. Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions / C.K.Y. Chan, L.H.Y. Tsi // Studies in Educational Evaluation. – 2024. – Vol. 83. – Art. 101395. – DOI 10.1016/j.stueduc.2024.101395. – EDN OXJYHW
5. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education / E. Kasneci, K. Seßler, S. Küchemann [et al.] // Learning and Individual Differences. – 2023. – Vol. 103. – Art. 102274. – DOI 10.1016/j.lindif.2023.102274. – EDN DTFXQN
6. Miao F. AI competency framework for teachers / F. Miao, M. Cukurova. – Paris: UNESCO, 2024. – 52 p.
7. Miao F. Guidance for generative AI in education and research / F. Miao, W. Holmes. – Paris: UNESCO, 2023. – 44 p.

Степанова Татьяна Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №19»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье рассматриваются цель, задачи и формы организации методической работы в школе как средства развития и повышения профессиональной компетентности педагогического коллектива. Обосновывается роль методической работы в развитии личностного и профессионального роста учителя. Также дается характеристика научно-методической работы образовательной организации.

Ключевые слова: образовательное учреждение, методическая работа, научно-методическая работа, личностный и профессиональный рост педагога.

Одним из важных проблем в системе образования стоит качество педагогической деятельности, от которого напрямую зависят, какими будут знания, умения и навыки обучающихся. Педагог сегодня чрезвычайно востребован, важен. Педагог на протяжении всей своей педагогической деятельности постоянно должен совершенствоваться и работать над повышением профессиональной компетентности. В современном обществе к личностным и профессиональным качествам педагога предъявляются весьма высокие требования, которые, в свою очередь, нуждаются в соответствующих условиях – надлежащая и качественная подготовка педагога, социальная защита, мотивированность на успех и т. д. Только такими комплексными и системными методами можно достичь высокого качества образования. Методическая служба и ее работа в общеобразовательной организации является важным звеном системы непрерывного образования педагога, призванная, в первую очередь, повысить профессиональное мастерство педагогов, помочь им в реализации личностных и профессиональных

качеств. Методический кабинет занимается также вопросами подбора высококвалифицированного педагогического персонала [4].

На сегодняшний день сохранился большой опыт организации и проведения методической работы в школе, разработанных форм и методов. Организация методической работы позволяет в течение долгого времени изучать педагогическую работу учителей, уровень их готовности, что позволяет повысить их профессиональную компетентность и квалификацию.

Методическая работа – это индивидуальная и коллективная системная работа педагогического коллектива, направленная на повышение профессионального мастерства педагогических кадров, их психолого-педагогической подготовки, общекультурного, интеллектуального и научно-теоретического уровней компетентности, считает В.М. Лизинский [1, с. 11].

По мнению доктора педагогических наук, профессора Молчанова С.Г. методическая работа – это обязательный элемент профессионально-педагогической и управленческой деятельности, в ходе работы которой идет формирование совершенно новых теоретических конспектов, разработок, обеспечивающих педагогические и управленческие действия. Предметом же методической работы, с точки зрения ученого, являются как средства профессионально-педагогической коммуникации, содержащих в себе как формы, методы, приемы, средства обучения, так и содержание обучения в виде учебных материалов и содержание управленческого аппарата в виде приказов, распоряжений, управленческих программ [2, с. 14].

Целью методической работы в учебном заведении является оказание эффективной помощи педагогам в вопросах улучшения организации учебного процесса, в изучении, обобщении и внедрении передового педагогического опыта, повышение теоретического уровня и педагогической квалификации педагогов в условиях развития школы нового поколения.

Научно-методическая работа идет бок о бок с методической работой, и она также призвана решать вышеупомянутые задачи. Но в качестве основной функции научно-методической работы можно отметить деятельность педагога в области инноваций, в области создания научно-исследовательских проектов, опытно-экспериментальных исследований.

Научно-методическая работа стимулирует профессиональное развитие педагога, способствует его самореализации, решению профессиональных проблем и задач, позволяет получить большее удовлетворение от педагогической деятельности [3].

Исходя из форм организации методической работы, можно сформировать три взаимосвязанные подсистемы, в основе которых стоит проблема реализации основной цели школьной научно-методической работы. Первую подсистему можно определить как познавательная деятельность педагогических работников, организационными формами работы которой являются групповые методические консультации, психолого-педагогические чтения, дискуссионные семинары, практикумы, круглые столы, педагогические консилиумы, единый методический день. Вторая подсистема включает тематическую деятельность педагогического коллектива. Формы работы подсистемы: предметно-методическое объединение, научно-методический совет, тематический педагогический совет, школа передового педагогического опыта, школа молодого педагога, творческая группа в формате временного творческого коллектива, наставничество. Обобщающая деятельность педагогического коллектива составляет третью подсистему, к формам работы которой можно отнести научно-практическую конференцию педагогических работников, итоговый педагогический совет проблемно-стратегического характера, методическую неделю по проблемной теме, предметная тематическая неделя, проведение открытых, показательных занятий и взаимное посещение занятий педагогами, фестиваль педагогических идей, творческий отчет и презентация учителя и т.д. [5, с. 95] Как показывает опыт, вышеперечисленные формы организации методической работы зарекомендовали себя весьма положительно и эффективно.

Методическая работа тесно взаимосвязана с деятельностью предметно-методических объединений, основная задача которых заключается в непрерывном повышении квалификации и компетентности педагогических работников в области науки, учебной дисциплины, методики его преподавания и расширения кругозора обучающихся по предмету. В

зависимости от комплектования образовательной организации педагогическими кадрами могут функционировать несколько предметно-методических объединений: предметно-методическое объединение учителей математики и информатики; учителей гуманитарного направления, объединяющее учителей литературы, иностранного языка, истории; учителей естественно-научного цикла, объединяющее учителей физики, химии, биологии, географии; учителей начальных классов.

Каждое предметно-методическое объединение работает над методической темой или идеей, тесно связанной с темой образовательной организации. На заседаниях могут рассматриваться актуальные вопросы, включая работу с ФГОС и его выполнение, изучение нормативно-правовых документов, методику преподавания предмета, анализ знаний, умений и навыков обучающихся по итогам проведенных контрольных срезов и контрольных работ и дальнейшее планирование последующей работы и помощи с отстающими учениками, планирование работы с сильными и слабыми учениками, вопросы подготовки обучающихся к школьным и городским предметным олимпиадам, конкурсам, фестивалям, научно-практическим конференциям, проектно-исследовательскую деятельность учителей и обучающихся, отчеты учителей по итогам четверти, полугодия, по предмету, по внеурочной деятельности, по методической работе и др.

Органом, который координирует и контролирует методическую работу и работу предметно-методических объединений является методический совет, ориентирующийся на реализацию научно-методической темы образовательного учреждения. Именно данный орган утверждает руководителей методических объединений; рассматривает тематику заседаний педагогических советов; оценивает, утверждает и рекомендует кандидатуры педагогов, представивших свои достижения, на присуждение им квалификационных разрядов, наград, премий и отчитывается об этом педагогическому совету.

Необходимость профессионального роста требует от педагога скорректировать наработанный опыт работы, с одной стороны, а с другой – придумывать и создавать новые формы и методы работы, исходя из образовательных задач и ценностей школы, позволяющие ему эффективно проводить образовательный процесс и при этом расти самому в личностном и профессиональном планах. Таким образом, уровень профессиональной квалификации, компетентности и личностный рост персонала образовательной организации во многом зависят от эффективности методической работы.

Список литературы

1. Лизинский, В.М. О методической работе в школе / В.М. Лизинский. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 160 с.
2. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности / С.Г. Молчанов. – Челябинск, ИДПОПР, 2001. – 24 с.
3. Павлухин И.В. Условия методической работы школы как основа формирования готовности учителя к реализации инноваций / И.В. Павлухин // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 371–374. EDN ROLUPV
4. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с. EDN QXECDV
5. Хасан Э.Х. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности учителя в школе: дис. ... канд. пед. наук / Э.Х. Хасан. – СПб., 2026. – 291 с.

Трофимова Светлана Владимировна

учитель

МКОУ «Волго-Каспийская СОШ»

п. Волго-Каспийский, Астраханская область

Чаплыгина Наталья Владимировна

учитель

МБОУ «ООШ №6»

г. Астрахань, Астраханская область

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕХАНИЗМЫ ТРАНСЛЯЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: в статье рассматривается проблема влияния ценностно-смысловой сферы личности педагога на содержание и результаты образовательного процесса. Обосновывается необходимость целенаправленной работы по формированию аксиологической компетентности будущих учителей на этапе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, педагогическая деятельность, профессиональные установки, трансляция ценностей, гуманистическая парадигма образования, профессиональное самосознание, аксиологический подход.

Современная образовательная парадигма, смещающая фокус с передачи знаний на развитие личности обучающегося, актуализирует проблему субъектности самого педагога. Учитель перестаёт быть лишь ретранслятором информации, становясь носителем определённого мировоззрения, системы смыслов и жизненных ориентиров. Вопрос о том, как личные ценности и установки педагога проникают в ткань образовательного процесса и формируют личность ученика, выходит за рамки психологии труда и становится центральной проблемой педагогической антропологии.

1. Теоретико-методологические основы изучения ценностей в педагогике.

Аксиологический (ценностный) подход к образованию имеет глубокие корни в отечественной и зарубежной науке. Ещё К.Д. Ушинский утверждал, что «в воспитании всё должно основываться на личности воспитателя», подчёркивая, что никакая методика не работает без живого участия нравственной личности педагога. В современной российской традиции фундаментальные разработки проблемы принадлежат В.А. Сластёнину, который рассматривал профессионально-ценностные ориентации как стержневое образование личности учителя, системный компонент его культуры, определяющий верность гуманистическим идеалам.

Ценности определяются исследователями как осознанные или неосознанные смыслы, которые выступают внутренними ориентирами деятельности человека. В контексте педагогического труда они выполняют несколько функций:

Гуманизирующая функция: определяют отношение к ребёнку как к высшей ценности, цели, а не средству достижения образовательных показателей.

Регулятивная функция: задают нормы профессионального поведения, этические границы допустимого во взаимодействии.

Мотивирующая функция: обеспечивают устойчивость к профессиональному выгоранию, придают деятельности смысл, выходящий за рамки материального вознаграждения.

Исследования показывают, что ценностные ориентации формируются на пересечении личного опыта, мировоззрения, переживаний и требований профессии. Как отмечает М.Р. Данилова, нормативные требования к педагогам и индивидуальные культурные коды пересекаются именно в структуре формирования профессиональных ценностей.

2. Механизмы трансляции личностных установок в образовательный процесс.

Трансформация внутренних убеждений учителя в образовательные эффекты происходит не напрямую, а через сложную систему опосредований. Можно выделить четыре основных канала этой трансляции.

2.1. Невербальное поведение и эмоциональная экспрессия.

Более 60% информации в межличностном общении передаётся невербально. Ученики чрезвычайно чувствительны к микровыражениям лица, интонациям, позе учителя. Если учитель говорит о важности любознательности, но при этом демонстрирует раздражительность в ответ на вопросы детей, транслируется ценность контроля и порядка, а не познания. Эмоциональная устойчивость, доброжелательность и проницательность входят в образ идеального учителя в представлении подростков, однако их наличие у реального педагога зависит от его внутренней проработанности собственных страхов и комплексов.

2.2. Стиль педагогического общения и управления.

Выбор учителем дистанции власти является прямым отражением его представлений о природе человека. Авторитарный стиль часто коррелирует с установкой на безопасность, предсказуемость и собственную значимость через контроль. Демократический стиль отражает веру в потенциал ребёнка, ценность свободы и сотрудничества. Эмпирические данные свидетельствуют о парадоксальных связях: например, стремление педагога выработать совместно с детьми правила жизни класса может отрицательно коррелировать с толерантностью к своеобразию учащихся. Это указывает на то, что под видом демократизации может скрываться желание установить единый стандарт поведения, удобный учителю.

2.3. Система оценки и обратной связи.

То, что учитель измеряет, тем он и управляет. Акцент на формальных показателях (скорость решения задач, грамотность без учёта содержания мысли) транслирует ценность исполнительности. Поощрение творческих, пусть и ошибочных попыток, формирует ценность поиска и смелости. Исследования фиксируют тревожную тенденцию: педагоги ставят умение сочетать требовательность и уважение к ученику на одно из последних мест в рейтинге своих компетенций, что свидетельствует о дефицитарном развитии диалогической культуры.

2.4. Отбор и интерпретация учебного материала

Даже в рамках жёсткого ФГОС учитель обладает свободой выбора примеров, контекста обсуждения исторических событий, литературных героев. Через эти микро-решения формируется гражданская позиция, эстетический вкус и моральные установки учеников. Михаил Пучков справедливо отмечает, что базовые ценности – патриотизм, семья, достоинство, взаимопомощь – это единая система координат, которую учитель закладывает вне зависимости от предмета.

3. Расхождение декларируемых и реальных ценностей: эмпирический аспект.

Одной из центральных проблем остаётся разрыв между тем, что педагог считает важным на словах, и тем, как он действует на практике:

Во-первых, наблюдается смещение фокуса с ребёнка на профессиональную самореализацию учителя. Для школьников наиболее значимой ценностью является индивидуальный подход и знание технологий развивающего обучения. Для самих же педагогов доминирующей оказывается ценность создания безопасной и комфортной образовательной среды для себя. Дети хотят, чтобы учитель ориентировался на их актуальные проблемы; учителя стремятся минимизировать собственные трудности в преподавании.

Во-вторых, выявлено несоответствие в отношении к творчеству. Для учеников педагогическое творчество – признак хорошего учителя, способного выйти за рамки стандартов. Сами же учителя относятся к нему скептически, так как оно мешает реализации общей программы развития школы и проведению запланированных мероприятий.

В-третьих, работа с родителями занимает предпоследнее место в иерархии умений педагога. Это особенно тревожно, поскольку взаимодействие с семьёй признаётся одной из ключевых проблем современного образования. Вероятно, дефицит коммуникативной

компетентности в этой сфере связан с высоким уровнем конфликтности и отсутствием готовых алгоритмов партнёрства.

Эти данные соотносятся с зарубежными исследованиями, показывающими, что учителя могут иметь убеждения, ориентированные на учащихся, но в реальной деятельности они не демонстрируются. Причина кроется не только в нехватке времени или ресурсов, но и в глубинных защитных механизмах личности, страхе потери авторитета и профессиональном истощении.

Личные установки учителя являются невидимым, но мощнейшим фактором конструирования реальности школьника. Образовательный процесс никогда не бывает нейтральным: даже молчание педагога транслирует определённую позицию. Выявленные разрывы между декларациями и практикой, между ожиданиями учеников и самоощущением учителей требуют пересмотра подходов к подготовке педагогических кадров.

Необходимо уходить от фрагментарного изучения методик к целостному развитию личности будущего учителя. Программы бакалавриата и повышения квалификации должны включать обязательные модули рефлексии собственных ценностей, тренинг эмпатии, работу с личными границами и профессиональным выгоранием. Только педагог, осознающий свои внутренние конфликты и принявший ответственность за транслируемые смыслы, сможет стать подлинным наставником, создающим пространство для свободного развития ребёнка. Изложенные позиции обуславливают необходимость проектирования и актуальное содержание ценностного компонента дополнительного профессионального образования педагогов, включая педагогическую аксиологию, ценностный потенциал учебных предметов и интегрированный модуль гуманитарных дисциплин, раскрывающий ценности российской культуры, методику их трансляции обучающимся.

Список литературы

1. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 187 с. – EDN RYWBXR
2. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв.) / Б.Т. Лихачев. – Самара: СИУ, 1997. – 84 с.
3. Горбунова Н.В. Методологические основы аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–1. – С. 106–108. – EDN YYHZIT
4. Ансимова Н.П. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов / Н.П. Ансимова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солянин // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, №1. – С. 37–51. DOI: 10.17759/pse.2022270104 EDN: GTPLLR

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бессонова Дарья Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»

г. Тюмень, Тюменская область

МИКРООБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ УСВОЕНИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: в статье исследуется феномен микрообучения как современной педагогической технологии, анализируются ее когнитивные механизмы и дидактические границы. Актуальность работы обусловлена повсеместным проникновением клипового мышления и фрагментацией информационных потоков, образовательная среда адаптируется к новым когнитивным реалиям обучающихся. На основе синтеза нейрокогнитивных данных рассматривается, что микрообучение эффективно снижает когнитивную нагрузку при освоении прикладных навыков, однако его ориентация на фундаментальные дисциплины сопряжена с рисками дидактической редукции и фрагментации системного знания. Ограничение объема контента не обеспечивает глубины семантической обработки, необходимой для формирования сложных нейросетевых паттернов. Ориентация на дифференцированный подход: микрообучение должно выступать инструментом мотивации и актуализации, но не заменять методы глубокого погружения и междисциплинарной интеграции.

Ключевые слова: микрообучение, когнитивная нагрузка, рабочая память, фундаментальные дисциплины, дидактические ограничения, риски дидактической редукции, фрагментация знаний, цифровая образовательная среда, нейрокогнитивные механизмы.

Цифровая трансформация образовательного пространства абсолютно меняет как технологический, так и когнитивный ландшафт обучения. Современные студенты, принадлежащие к поколению «цифровых аборигенов», демонстрируют специфические паттерны восприятия информации: высокую скорость переключения внимания и сниженную толерантность к длительным монолитным текстам [1]. В ответ на этот вызов в педагогический арсенал активно внедряется микрообучение (microlearning) – стратегия краткосрочной фокусировки, предполагающая подачу материала в виде автономных, предельно сжатых учебных единиц. Данный формат, реализуемый через короткие видеоролики, интерактивные викторины или мобильные приложения, позволяет преодолеть пространственно-временные ограничения традиционного обучения и обеспечить оперативный доступ к релевантным знаниям [1].

В основе эффективности микрообучения лежит теория когнитивной нагрузки и принципы универсального дизайна для обучения (UDL). Человеческий мозг обладает ограниченным объемом рабочей памяти, и традиционные «длинные» форматы зачастую создают избыточную внешнюю когнитивную нагрузку, препятствуя переносу информации в долговременную память [2]. Подача материала небольшими, логически завершенными порциями позволяет обучающимся концентрироваться на одной конкретной задаче, снижая уровень тревожности и повышая мотивацию за счет быстрого получения результата [2]. Нейрокогнитивные исследования подтверждают, что успешность усвоения информации в цифровой среде напрямую коррелирует с параметрами рабочей памяти и когнитивной гибкости [3]. Микроформаты, насыщенные мультимедийными стимулами, способны активировать автоматические процессы морфосинтаксического или лексического анализа, что востребовано при освоении базовых алгоритмов или терминологии.

Но существуют когнитивные барьеры, когда происходит перенос логики микрообучения на фундаментальные дисциплины (высшую математику, теоретическую физику, философию,

сложные инженерные расчеты). Фундаментальное знание по своей природе требует не просто распознавания паттернов или запоминания изолированных фактов, а формирования сложных нейросетевых архитектур, обеспечивающих системное мышление и способность к абстрагированию. Нейровизуализационные данные демонстрируют, что глубокая семантическая обработка и интеграция новых концептов в существующую когнитивную базу требуют продолжительной активации префронтальной коры и фронто-стриарных сетей, отвечающих за когнитивный контроль и разрешение интерференции [3]. Микрообучение, по определению исключаящее длительную концентрацию, не способно обеспечить необходимую глубину нейропластических изменений. Попытка «нарезать» курс на трехминутные модули приводит к дидактической редукции: студент усваивает алгоритм решения частного случая, но не понимает реальный статус изучаемого объекта.

Одно из специфических ограничений микрообучения при изучении фундаментальных дисциплин – потеря междисциплинарных связей. Системное знание строится на взаимосвязи контекстов, исторической основополагающей базы и логических противоречий. Микроконтент, ориентированный на изолированное решение конкретной проблемы выпадает из общей методологической системы. Обучающийся получает набор разрозненных «инструментов», но не архитектуру научной дисциплины. Более того, фрагментация контента затрудняет развитие метакогнитивных навыков – способности студента к рефлексии, планированию и оценке собственных мыслительных процессов, что критически важно для формирования профессионала [2]. В отличие от иммерсивных технологий, требующих непрерывного присутствия и решения комплексных задач в смоделированной среде, микрообучение рискует сформировать «иллюзию компетентности»: студенту кажется, что он понял тему, просто просмотрев короткий ролик, хотя на деле у него не сформировалось устойчивых нейронных связей для применения знания в нестандартной ситуации [4].

Микрообучение – это мощный, но строго ограниченный в своем применении педагогический инструмент. Его когнитивная эффективность доказана для задач, связанных с актуализацией знаний, отработкой прикладных навыков и поддержанием мотивации. Использование его в качестве доминирующей стратегии при преподавании фундаментальных дисциплин ведет к атрофии системного мышления и поверхностному усвоению материала. Будущее педагогического дизайна лежит в разумном комбинировании форматов: микрообучение должно выступать в роли «когнитивных якорей» и инструментов оперативной поддержки, в то время как освоение фундаментального ядра знаний должно опираться на методы глубокого погружения, проблемного обучения и длительной проектной деятельности, требующей функционирования всех доступных ресурсов рабочей памяти.

Список литературы

1. Тащенко В.А. Микрообучение в контексте современного образования / В.А. Тащенко, И.А. Абакумова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroobuchenie-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.09.2026).
2. Стародубцева Е.А. Когнитивная лингвистика и универсальный дизайн для обучения: инновационные подходы в преподавании иностранных языков / Е.А. Стародубцева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-lingvistika-i-universalnyy-dizayn-dlya-obucheniya-innovatsionnye-podhody-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 05.09.2026).
3. Корнеева Л.И. Технология виртуальной реальности в обучении иностранному языку в вузе: дидактические возможности и ограничения / Л.И. Корнеева, В.И. Васильева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-virtualnoy-realnosti-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze-didakticheskie-vozmozhnosti-i-ogranicheniya> (дата обращения: 08.09.2026).

Богданова Валентина Юрьевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРИЛОЖЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты развития логического мышления младших школьников посредством игровых обучающих приложений. Проанализированы психолого-педагогические особенности развития логического мышления в возрасте 7–10 лет, описаны дидактические возможности цифровых игровых приложений, а также представлены критерии их отбора и методические рекомендации по интеграции в учебный процесс. Особое внимание уделяется соблюдению санитарно-гигиенических норм и минимизации рисков, связанных с использованием цифровых устройств. На основе сравнительного анализа популярных образовательных платформ («ЛогикЛайк», «Умназия», «Учи.ру», «Khan Academy Kids» и др.) предложены модели включения приложений в урочную и внеурочную деятельность.

Ключевые слова: логическое мышление, младшие школьники, игровые обучающие приложения, цифровые образовательные технологии, геймификация, ФГОС НОО, методика обучения, санитарно-гигиенические нормы.

Современное образование активно интегрирует цифровые технологии в учебный процесс, что открывает новые возможности для развития когнитивных способностей учащихся. Одной из ключевых задач начальной школы является формирование логического мышления, которое лежит в основе успешного освоения учебных дисциплин и адаптации к динамичным условиям жизни. В последние годы всё чаще используются игровые обучающие приложения, сочетающие интерактивность, наглядность и элементы геймификации. Однако их эффективность зависит от методической обоснованности применения, соответствия возрастным особенностям детей и соблюдения норм здоровьесбережения.

Логическое мышление в младшем школьном возрасте проходит этап перехода от наглядно-образного к словесно-логическому. Как отмечал Л.С. Выготский, именно в этот период закладываются основы абстрактного мышления [3]. Структура логического мышления включает операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации, которые формируются в процессе активной учебной деятельности.

Согласно исследованиям Пиаже, в возрасте 7–10 лет развивается способность к обратимости операций, пониманию сохранения количества и установлению причинно-следственных связей [6]. В своих работах Н.В. Кутазова подчёркивает, что систематическое включение логических задач в уроки способствует поэтапному формированию мыслительных операций [5].

Для эффективного развития логического мышления необходимы следующие психолого-педагогические условия:

- активная самостоятельная деятельность учащихся;
- постепенное усложнение заданий в соответствии с зоной ближайшего развития;
- мотивационная включённость и эмоциональная поддержка;
- систематичность и интеграция логических задач в различные учебные предметы.

Наряду с созданием данных условий, традиционный арсенал педагога включает средства развития логического мышления: дидактические игры, логико-математические задачи, проблемные беседы и технологии развивающего обучения. Однако цифровизация образования предлагает новые инструменты – игровые обучающие приложения, которые обладают уникальными дидактическими возможностями.

Игровые обучающие приложения – это специализированные программные продукты, направленные на развитие когнитивных способностей через игровые механики. Их классификация возможна по целевому назначению (развивающие, обучающие, контролирующие), содержанию (логико-математические, лингвистические и др.), типу взаимодействия (геймификация, интерактивность, симуляции) и наличию сетевого компонента.

Ключевые дидактические преимущества приложений:

- интерактивность и немедленная обратная связь;
- визуализация абстрактных понятий;
- адаптивность уровня сложности;
- мотивация через геймификацию (баллы, уровни, достижения);
- возможность персонализации обучения.

Как показывает исследование Н.П. Глухой, применение игровых технологий на уроках способствует значительному росту учебной мотивации младших школьников, что особенно важно при работе с цифровыми инструментами [4].

Однако использование приложений сопряжено с рисками: чрезмерное экранное время, низкое качество контента, угрозы конфиденциальности, технологическая зависимость. Поэтому необходим критический отбор приложений по критериям: возрастная адресованность, соответствие ФГОС НОО [9], педагогическая обоснованность, безопасность и отсутствие агрессивной коммерциализации.

В рамках исследования проведён сравнительный анализ популярных русскоязычных и зарубежных приложений. Среди российских платформ выделяются:

- «ЛогикЛайк» – специализируется на логических задачах, имеет адаптивную систему сложности;
- «Умназия» – предлагает комплексные задания на развитие логики, креативности и пространственного мышления;
- «Учи.ру» – интегрирует логические упражнения в школьную программу, предоставляет инструменты для учителей;
- «Яндекс.Учебник» – бесплатная платформа с заданиями, соответствующими ФГОС НОО.

Среди зарубежных аналогов можно отметить:

- «Khan Academy Kids» – научно обоснованный контент с адаптивным обучением;
- «Kahoot!» – инструмент для интерактивных викторин и групповых соревнований;
- «Prodigy Math Game» – геймифицированная платформа для развития математического мышления.

Сравнительный анализ показал, что российские приложения лучше адаптированы к требованиям национального образовательного стандарта, в то время как зарубежные отличаются высоким техническим исполнением и разнообразием игровых механик.

Отдельного внимания заслуживает использование цифровых ресурсов во внеурочной деятельности. Грамотно подобранные приложения позволяют организовать дистанционную внеурочную работу по математике, сохраняя при этом высокий уровень вовлечённости учащихся [1]. Кроме того, в исследовании О.Н. Родионовой и соавторов подчёркивается важность цифровой подготовки будущих педагогов для эффективного внедрения подобных инструментов, в частности, через модель «Ротация станций» [7].

Методика использования приложений в учебном процессе.

Эффективная интеграция игровых приложений требует сочетания различных организационных форм: фронтальная работа – для введения новых тем и коллективного обсуждения; групповая работа – для развития коммуникативных навыков и совместного поиска решений; индивидуальная работа – для персонализации обучения и диагностики.

Приложения не должны быть изолированным элементом, а органично вплестаться в канву урока, дополняя традиционные методы. Представим конкретные рекомендации по этапам урока с использованием различных игровых обучающих приложений.

1. Этап мотивации (3–5 минут).

Цель: Активизация внимания, создание интереса.

Пример: Использование приложения «Logic Puzzles» (или аналогичных ребусов). Учитель выводит на экран один яркий ребус или головоломку «найди лишнее». Это работает как «интеллектуальная разминка», переключаящая внимание детей на учебную деятельность.

Методический прием: «Загадка дня». Начните урок с неожиданного вопроса, ответ на который можно найти, решив логическую мини-задачу.

2. Этап изучения нового материала (7–10 минут).

Цель: визуализация абстрактных понятий.

Пример: при изучении темы «Множества» или «Классификация» можно использовать инструменты приложения «Учи.ру», где наглядно показано, как объекты распределяются по группам. Интерактивная анимация помогает детям быстрее усвоить суть логической операции, чем статические схемы в учебнике.

Методический прием: Учитель демонстрирует операцию на экране, затем просит детей повторить действие с реальными предметами (карточками) на партах, сочетая цифровой и предметный методы.

3. Этап закрепления (10–15 минут).

Цель: практическая отработка навыков.

Пример: индивидуальная работа в приложении «ЛогикЛайк». Учитель заранее отбирает тему (например, «Закономерности») и дает задание пройти 5–7 уровней. Важно, чтобы задание было посильным.

Методический прием: «Найди ошибку». Учитель намеренно совершает ошибку в приложении на общем экране, и дети должны её заметить и объяснить. Это тренирует внимание и критичность мышления.

4. Этап контроля и диагностики (5–7 минут).

Цель: проверка усвоения материала.

Пример: проведение блиц-опроса через «Kahoot!» или «Plickers» (если устройств мало). Учитель получает мгновенную статистику ответов всего класса и видит, кто не понял тему.

Оценка эффективности: Эффективность оценивается не только по количеству правильных ответов, но и по динамике времени реакции и количеству попыток (эти данные доступны в статистике учителя в таких приложениях, как «Учи.ру»).

5. Рефлексия (2–3 минуты).

Пример: Визуализация прогресса. Покажите детям общий график класса («Мы сегодня решили 150 задач!»), что создает ощущение общего успеха.

Важным условием является соблюдение санитарно-гигиенических норм (Сан-ПиН 1.2.3685–21): продолжительность непрерывной работы с устройством не должна превышать 15–20 минут для 1–2 классов и 20–25 минут для 3–4 классов. Обязательно включение зрительной гимнастики и чередование цифровых и нецифровых форм работы [8].

Системное использование игровых приложений в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности даёт устойчивый положительный эффект в формировании логического мышления, особенно при условии методической поддержки учителя [4].

Игровые обучающие приложения обладают значительным потенциалом для развития логического мышления младших школьников. Их эффективность зависит от методически грамотного отбора, интеграции в учебный процесс и соблюдения здоровьесберегающих норм. Приложения не должны заменять традиционные педагогические методы, но могут служить их ценным дополнением, обеспечивая индивидуализацию, повышение мотивации и интерактивность обучения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев оценки качества образовательных приложений, созданием методических комплексов для учителей и изучением долгосрочного влияния цифровых технологий на когнитивное развитие детей.

Таким образом, эффективность применения цифровых инструментов определяется не их наличием, а профессиональной педагогической позицией по их отбору и включению в образовательный процесс.

Список литературы

1. Богданова В.Ю. Цифровые ресурсы для организации дистанционной внеурочной деятельности по математике в начальной школе / В.Ю. Богданова // Материалы Расширенного семинара по вопросам цифровой грамотности и информационной безопасности «Цифровой триатлон – 2022» / под общ. ред. канд. пед. наук П.В. Кузьмина. – М.: Академия Минпросвещения России, 2022. – С. 192–195.
2. Богданова В.Ю. Формирование логического мышления младших школьников с помощью игровых обучающих приложений / В.Ю. Богданова, М.А. Бутенко // Современное образование: инновации, вызовы и решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Киселевск, 29 окт. 2025 г.) / редкол.: О.С. Цепова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 237–241. – ISBN 978-5-908083-19-5. – URL: https://phsreda.com/ru/article/151758/discussion_platform (дата обращения: 08.09.2026).
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2025. – 416 с.
4. Глухова Н.П. Применение игровых технологий на уроках как средство повышения учебной мотивации младшего школьника / Н.П. Глухова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – №5 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-igrovyyh-tehnologiy-na-urokah-kak-sredstvo-povysheniya-uchebnoy-motivatsii-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 08.09.2026).
5. Кутазова Н.В. Развитие логического мышления в начальной школе: методическая разработка по теме / Н.В. Кутазова. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2015/03/26/razvitie-logicheskogo-myshleniya-v> (дата обращения: 08.09.2026).
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
7. Родионова О.Н. Цифровая подготовка будущих педагогов в условиях цифровизации образования (на примере «Ротации станций») / О.Н. Родионова, А.О. Артемова, В.Ю. Богданова, О.В. Смирнова // Мультилингвизм как социальный контекст языка: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам работы III Международной научной конференции (26–27 октября 2023 года). – Армавир: РИО АГПУ, 2024. – С. 184–187.
8. Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (с изменениями на 24 декабря 2025 года) (редакция, действующая с 1 марта 2026 года) СанПиН 1.2.3685–21 Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/573500115> (дата обращения: 08.09.2026).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 286). – URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/400907193/> (дата обращения: 08.09.2026).

Воеводина Роза Витальевна

преподаватель

ГАПОУ «Канашский транспортно-энергетический техникум» Минобразования Чувашии
г. Канаш, Чувашская Республика

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ СПО

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения искусственного интеллекта (ИИ) в систему среднего профессионального образования (СПО). Анализируются нормативно-правовые основы, тенденции развития ИИ в образовании, а также практические примеры его применения. Особое внимание уделяется вызовам, связанным с этическими аспектами использования нейросетей, информационной безопасностью и изменением формата образовательных заданий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейронная сеть, GPT, возможности ИИ преимущества применения ИИ, риски использования ИИ.

Искусственный интеллект (ИИ) сегодня проникает во все сферы жизни, включая образование. Развитие искусственного интеллекта признано одной из важнейших технологий,

способствующих росту экономики и качества образования. В октябре 2019 года Президент России утвердил «Национальную стратегию развития искусственного интеллекта до 2030 года». Документ подчеркивает ключевую роль ИИ как технологии, способствующей росту экономики и повышению качества жизни во всех сферах, включая образование. Уже к концу 2023 года российские университеты разработали более 100 образовательных программ по профилю «Искусственный интеллект», а число специалистов, выпускаемых ежегодно, планируется увеличить в пять раз к 2030 году. Кроме того, новые образовательные программы внедряются не только в вузах, но и в колледжах; так, Минпросвещения РФ анонсировало появление специальности 09.02.13 «Интеграция решений с применением технологии искусственного интеллекта». Это свидетельствует о том, что государство видит необходимость подготовки кадров, способных работать на стыке традиционных профессий и цифровых технологий. Кроме того, Минпросвещения РФ активно внедряет модули по работе с ИИ во все образовательные программы СПО с учетом специфики конкретных специальностей.

На законодательном уровне вступили в силу изменения, касающиеся защиты персональных данных. С 1 июля 2025 года действует часть 5 статьи 18 Федерального закона № 152-ФЗ «О персональных данных», которая запрещает передачу персональных данных граждан РФ на зарубежные серверы в момент их получения. Использование иностранных сервисов, таких как Google Forms или Google Analytics, может повлечь административную ответственность. Преподавателям рекомендуется использовать только отечественные платформы из реестра российского ПО.

Для понимания возможностей и ограничений ИИ важно разграничивать следующие термины.

Машинное обучение (МО) – область разработки ИИ, где вместо конкретного алгоритма создается модель с множеством параметров, обучающаяся на больших объемах данных.

Нейронная сеть (НС) – тип модели машинного обучения, имитирующий устройство человеческого мозга.

GPT (Generative Pre-trained Transformer) – генеративный предобученный трансформер, самая успешная сегодня архитектура большой языковой модели, лежащая в основе ChatGPT и YandexGPT.

Архитектура GPT позволяет моделям выполнять четыре базовые функции.

1. Генеративность – создание текстов, изображений, музыки и программного кода.
2. Суммаризация – обобщение информации.
3. Стилизация – имитация ответов от лица различных персонажей.
4. Подбор – быстрый поиск релевантных фактов и данных.

Применение ИИ в образовании стандартизируется через ГОСТы, которые сегодня разработаны в достаточно большом количестве, например, ГОСТ Р 70947–2023 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема управления успеваемостью обучающихся по программам среднего профессионального образования».

Практические преимущества ИИ включают:

- быстрый поиск информации и охват широкого спектра источников;
- генерацию идей и учебного контента (учебные материалы, тесты);
- адаптивное обучение, персонализированные рекомендации и анализ успеваемости.

Примером успешного внедрения является история студента Александра Жадана из РГГУ, который написал дипломную работу с помощью ChatGPT менее чем за сутки. Несмотря на скандальную реакцию общественности, вуз выдал студенту диплом, а сам Жадан получил предложение работы в сфере нейросетей. Этот случай показал, что запретить использование ИИ невозможно, поэтому необходимо учить студентов эффективно взаимодействовать с этим инструментом.

Многие вузы официально разрешили применение ИИ при написании курсовых и ВКР. Например, Московский городской педагогический университет первым в России легализовал использование нейросетей для написания дипломов. Более 500 студентов вузов-

партнеров НИУ ВШЭ освоили навыки работы с генеративными моделями при подготовке своих работ.

Несмотря на очевидные плюсы, внедрение ИИ несет ряд серьезных рисков.

Неточность данных и галлюцинации. ИИ часто генерирует информацию, выглядящую правдоподобной, но не соответствующую действительности («галлюцинации»). Для учащихся это грозит усвоением неверных сведений, особенно если у них недостаточно развито критическое мышление.

Списывание и деградация когнитивных навыков. Исследования показывают, что регулярное использование ИИ без педагогического сопровождения приводит к поверхностным знаниям. Ученики теряют способность самостоятельно анализировать условия задач, выстраивать аргументацию и проверять выводы. По данным Pew Research Center, 60% российских школьников считают использование ИИ для выполнения домашних заданий массовым явлением, что ставит под угрозу диагностическую ценность традиционных заданий.

Информационная безопасность. Внедрение ИИ требует передачи ему данных об учениках и преподавателях. При недостаточной защите эти данные могут быть украдены. Согласно исследованию компании Sophos, в 2022 году 79% учебных заведений столкнулись с кибератаками, использующими программы-вымогатели.

Этические проблемы. Генеративные модели обучаются на массивах данных, которые могут содержать устаревшие социальные нормы и нарушать авторские права. Существует риск дискриминационных выводов со стороны нейросети.

Изменение роли преподавателя. Многие преподаватели-практики уже предупреждают о катастрофических последствиях для системы образования, если преподаватели продолжают опираться на традиционные методы контроля знаний, легко автоматизируемые ИИ. Можно предложить перейти от проверки результатов к проверке процесса мышления, внедрять устные экзамены и менять формат заданий так, чтобы они требовали самостоятельного исследования и создания нового продукта.

Внедрение нейросетей в образовательный процесс – это не просто дань моде или попытка облегчить себе жизнь, а осознанная необходимость для современного педагога. В моей преподавательской практике активно используются отечественные сервисы GigaChat от Сбера и «Сократик» от Яндекса.

GigaChat стал незаменимым помощником благодаря своим специализированным режимам. *Исследовать* позволяет создавать аналитические материалы по сложным темам с подбором источников. Например, при подготовке к уроку был запрошен анализ влияния цифровых технологий на эффективность обучения в СПО, что стало основой для обсуждения на занятиях. Рассуждать помогает структурировать сложные темы, демонстрируя логику рассуждений. Это полезно как для подготовки лекций, так и для демонстрации студентам алгоритма анализа информации. *Проекты/Новый документ* дает возможность быстро генерировать конспекты уроков, используя учебники. Для этого достаточно загрузить файл или указать конкретные страницы из учебной литературы.

Кроме того, GigaChat отлично справляется с созданием тестов разной сложности. Достаточно отправить текст лекции или конспекта, и нейросеть подготовит вопросы с вариантами ответов, задания на соответствие и ввод пропущенных слов.

Нейросеть для подготовки презентаций «Сократик» идеально подходит для быстрого создания презентаций без необходимости владения графическими редакторами. Предоставляет возможность выбрать современный дизайн презентации, подобрать изображения, доработать содержание. По сравнению с подготовкой презентации в GigaChat, результат в «Сократик» получается более эффектным.

Очень важным при генерации материалов с помощью нейросети является умение создавать промпты. Освоив искусство написания качественных запросов (промптов), преподаватель может значительно повысить качество генерируемых текстов. Сегодня существует большое количество онлайн курсов, в частности от Яндекс по обучению мастерства создания

промптов. Преподаватель должен учиться этому сам и учить своих студентов. Вот несколько приемов, которые успешно применяются в моей работе.

Улучшение ответа: после получения первого результата можно попросить нейросеть сделать его глубже, добавить примеры или практические советы.

Самокритика: запрос на оценку качества собственного текста помогает выявить недостатки и улучшить материал.

Диалог экспертов: создание диалогов между разными персонажами (например, блогером и психологом) делает объяснение сложных тем более живым и понятным.

Несмотря на очевидные преимущества, использование ИИ требует критического подхода.

Галлюцинации: даже тщательно написанный промпт не гарантирует отсутствие ошибок в фактах или интерпретациях. Всегда необходимо перепроверять информацию.

Зависимость от структуры: тексты, созданные ИИ, часто страдают от излишней формализации и отсутствия эмоциональной окраски. Преподавателю важно сохранять баланс между машинной точностью и человеческим подходом.

Проблемы проверки: современные детекторы ИИ могут ошибаться, поэтому нельзя полностью полагаться только на них. Важно оценивать содержание и глубину понимания студентом материала.

Искусственный интеллект становится надежным инструментом в руках педагога СПО, но он никогда не заменит живого общения и творческого подхода. Небольшой собственный опыт использования нейросетей показывает, что эффективное применение ИИ возможно только при условии постоянного контроля за качеством генерации, глубокого знания предметной области и готовности адаптировать результаты под реальные задачи образовательного процесса.

В ходе изложенного выше напрашиваются следующие практические рекомендации для преподавателей СПО по использованию ИИ в учебном процессе.

Фиксируйте недеделигуемые этапы: вводите обязательные рукописные черновики, устную аргументацию и самостоятельное построение плана ответа.

Разбирайте работу алгоритмов: учите студентов понимать логику генерации текста, искать ошибки и неточности.

Сохраняйте баланс: цифровой инструмент должен усиливать обучение, а не заменять мыслительную деятельность.

Используйте отечественные сервисы: в условиях санкций и новых законов преподавателям следует отдавать предпочтение российским платформам, таким как Алиса AI (YandexGPT), Socratic и GigaChat.

Искусственный интеллект уже стал неотъемлемой частью образовательного ландшафта. Запретить его использование невозможно, да и нецелесообразно. Задача современного преподавателя СПО заключается в том, чтобы научить студентов грамотно применять этот мощный инструмент, развивая при этом собственные компетенции критического мышления и творческого подхода. Необходимо формировать задания, направленные на исследование, создание нового продукта, где возможности ИИ будут выступать лишь помощником, а не заменителем человеческого труда. Только такой симбиоз человека и машины позволит сохранить качество образования и подготовить конкурентоспособных специалистов будущего.

Список литературы

1. О персональных данных: Федеральный закон №152-ФЗ от 27.07.2006.
2. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента РФ №490 от 10.10.2019.
3. ГОСТ Р 70947–2023. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема управления успеваемостью обучающихся по программам среднего профессионального образования. Общие положения и методика испытаний. – URL: <https://www.gostinfo.ru/catalog/Details/?id=8147829> (дата обращения: 04.09.2026).
4. Студентов колледжей в РФ начали обучать специальности в сфере ИИ // ТАСС. – 2025. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/25099827> (дата обращения: 04.09.2026).

5. Искусственный интеллект не заменит работу человека // Коммерсантъ. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5798187> (дата обращения: 04.09.2026).

6. Искусственный интеллект: что это такое и как работает // Яндекс Образование. – URL: <https://education.yandex.ru/journal/history-of-ai> (дата обращения: 04.09.2026).

7. МГПУ разрешил студентам использовать ИИ при подготовке ВКР // Московский городской университет МГПУ. – URL: <https://www.mgpu.ru/mgpu-razreshil-studentam-ispolzovat-ii-pri-podgotovke-vkr/> (дата обращения: 04.09.2026).

8. GigaChat. – URL: <https://giga.chat/> (дата обращения: 04.09.2026).

9. Sokratic. – URL: <https://sokratic.ru/ru> (дата обращения: 04.09.2026).

Григорьева Марина Юрьевна

учитель

Бородкина Инесса Геннадьевна

учитель

МБОУ «СОШ №37»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОТ ТЕОРИИ К ЭФФЕКТИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: статья посвящена практическим аспектам внедрения инновационных технологий в образовательный процесс начальной школы, с акцентом на преодоление разрыва между теоретическими концепциями и реальной педагогической деятельностью. Авторы рассматривают ключевые условия эффективного использования цифровых инструментов (смешанное обучение, дополненная реальность, геймификация), подчеркивая приоритет методической грамотности педагога и органичного вплетения технологий в живую ткань урока для гармоничного развития младших школьников.

Ключевые слова: инновации в образовании, инновационные технологии младший школьный возраст, начальная школа.

Внедрение инновационных технологий в начальной школе на сегодняшний день стало не просто модным трендом, а жизненной необходимостью. Это связано с быстрыми изменениями в окружающем мире и особенностями восприятия современных детей, которые растут в условиях цифровой эпохи. Их мышление и восприятие информации значительно отличаются от того, что было у предыдущих поколений. Однако, несмотря на очевидные преимущества, главной проблемой остаётся переход от теоретических концепций к практическому применению технологий в учебном процессе. Важно, чтобы такие инструменты, как «умные доски» и планшеты, не превращались в дорогие игрушки, а становились полноценными инструментами для развития мышления и навыков у детей.

Ключевой момент заключается в том, что технологии должны использоваться не ради самих технологий, а для решения конкретных педагогических задач. Они должны органично вплетаться в структуру урока, помогая учителю и ученику достигать поставленных целей. Например, на уроке окружающего мира вместо простого чтения о круговороте воды в природе дети могут взаимодействовать с интерактивными моделями и анимациями, которые позволяют наблюдать этот процесс в динамике. С помощью таких технологий они могут «ускорить» время, рассмотреть мельчайшие детали, что способствует более глубокому пониманию темы, чем статичный текст в учебнике.

На уроках математики использование игровых платформ с элементами геймификации также приносит свои плоды. Ученики решают десятки примеров не из-под палки, а в контексте игры, где им нужно «спасти героя» или «построить город». В этом случае важна не только скорость выполнения заданий, но и осознанность действий. Такой подход позволяет детям более активно участвовать в учебном процессе и воспринимать его как увлекательное приключение, а не как рутинное занятие.

Б.В. Антонова, Н.С. Нескребова [1] отмечают, что одной из наиболее эффективных и доступных инноваций в образовательном процессе является технология смешанного обучения. Она позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории для каждого ребёнка даже в условиях традиционного класса. В этой модели часть информации дети осваивают самостоятельно, используя электронные ресурсы и видеоуроки в своём темпе. Это даёт возможность каждому ученику работать над материалом в удобном для него ритме, а освободившееся время на уроке учитель использует для живого общения, работы в малых группах, проектной деятельности и индивидуальных консультаций. Такой подход решает одно из главных противоречий классической школы: учитель перестаёт быть единственным источником знаний и превращается в тьютора и наставника. Он направляет и поддерживает учеников, когда те сталкиваются с трудностями. Это особенно важно в условиях, когда у детей возникают сложности с пониманием материала. Работа с интерактивными тренажёрами позволяет ребёнку сразу видеть результаты своих действий, анализировать ошибки и возвращаться к сложным темам без стресса и страха получить низкую оценку.

Интеграция технологий в учебный процесс также способствует развитию критического мышления и творческих способностей у детей. В условиях, когда информация доступна в больших объёмах, умение анализировать, обобщать и применять знания становится особенно актуальным. Интерактивные задания, проектная деятельность и работа в группах формируют у детей навыки сотрудничества, коммуникации и ответственности за общий результат.

Важно отметить, что внедрение технологий требует от педагогов не только знаний в области IT, но и готовности к постоянному обучению и адаптации к новым условиям. Учителя должны быть готовы к экспериментам, пробовать новые методы и подходы, делиться опытом с коллегами и активно участвовать в профессиональных сообществах. Это позволит не только повысить уровень преподавания, но и создать атмосферу, в которой ученики будут чувствовать себя комфортно и уверенно.

Таким образом, внедрение инновационных технологий в начальную школу – это не просто вопрос модернизации учебного процесса, а необходимость, продиктованная временем. Это шаг к созданию образовательной среды, в которой каждый ребёнок сможет развивать свои способности, находить интересные решения и готовиться к жизни в современном мире. Учителя, которые принимают эти изменения, становятся не только проводниками знаний, но и вдохновителями, которые помогают детям открывать новые горизонты и достигать успеха.

Путь от теоретических концепций к практическому применению инновационных технологий в начальной школе можно сравнить с путешествием по сложной и извилистой местности, где на каждом шагу встречаются неожиданные препятствия. Первая и, пожалуй, самая заметная трудность заключается в материально-техническом обеспечении учебных заведений. Не все школы, особенно расположенные в отдалённых сельских районах или маленьких городах, имеют возможность обеспечить стабильный и высокоскоростной интернет.

Кроме того, недостаточное количество современных устройств на класс и отсутствие регулярного обслуживания имеющегося оборудования также создают серьёзные проблемы. Даже если школа смогла закупить необходимую технику, она нередко оказывается подвержена ряду других проблем. Например, отсутствие квалифицированных технических специалистов может привести к тому, что новейшие устройства становятся просто мёртвым грузом. В результате интерактивные доски, которые могли бы значительно обогатить учебный процесс, используются лишь как обычные экраны для проектора. Дорогие планшеты, которые были приобретены с надеждой на активное их использование в образовательном процессе, часто пылятся в шкафах, поскольку их невозможно подключить к локальной сети или распечатать результаты работы учеников.

По мнению Д.И. Воротникова [2], технические проблемы – это лишь видимая часть более глубоких и серьёзных трудностей, связанных с психолого-педагогическими аспектами. Одной из главных проблем является профессиональная готовность учителей к внедрению новых технологий в образовательный процесс. Многие педагоги, особенно те, кто имеет большой опыт работы, привыкли к традиционной системе, где основными инструментами обучения были мел и классная доска. Переход к цифровым форматам требует от них не просто

освоения новых навыков, но и глубокой переоценки своих профессиональных стереотипов. Учителю необходимо не только изучить множество приложений и платформ, но и кардинально изменить подход к организации урока. Ему нужно научиться отказываться от привычной роли «говорящей головы» у доски и перейти к управлению самостоятельной деятельностью детей. Это требует совершенно другого уровня рефлексии, гибкости и готовности к импровизации.

Сложность ситуации усугубляется тем, что курсы повышения квалификации для учителей часто имеют формальный характер. На таких курсах обычно демонстрируются яркие презентации и представляются теоретические выкладки, но практически не даётся возможности решать реальные кейсы с живыми детьми. В таких ситуациях дети могут вести себя непредсказуемо: они могут потерять пароль, случайно закрыть вкладку или начать играть в другую игру. Это создаёт дополнительные трудности для учителей, которые не имеют достаточного опыта работы в условиях, когда необходимо быстро реагировать на изменения и находить выход из нестандартных ситуаций.

Отдельного внимания заслуживает проблема временных затрат, которая становится настоящим камнем преткновения для большинства практикующих педагогов. Подготовка к урокам с использованием новых технологий требует значительного времени и усилий. Учителям необходимо не только создать интересные и интерактивные занятия, но и заранее продумать все возможные сценарии развития урока, чтобы быть готовыми к любым неожиданным ситуациям. Это может привести к тому, что у учителей просто не остаётся времени на личные дела, отдых или профессиональное развитие.

Таким образом, путь от теоретических концепций к реальному использованию инновационных технологий в начальной школе представляет собой сложный и многогранный процесс. Он требует не только материально-технического обеспечения, но и изменения подходов к обучению, а также значительных усилий со стороны учителей.

Список литературы

1. Антонова Б.В. Инновационные технологии в системе начального школьного образования / Б.В. Антонова, Н.С. Нескребова // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита: Молодой ученый, 2018. – С. 67–69. – EDN ITBJGF
2. Воротников Д.И. Применение инновационных технологий на уроках в начальной школе / Д.И. Воротников, К.Б. Арефьев // Теория и практика современной науки. – 2019. – №5(47). – С. 158–166. – EDN YLBKKB

Дедов Станислав Витальевич

студент

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

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ ДЛЯ СИСТЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются этические и педагогические вызовы интеграции искусственного интеллекта в систему образования. Анализируются риски замены преподавателя, снижения критического мышления и нарушения академической честности, а также потенциал ИИ как инструмента поддержки педагога и генерации идей для обучающихся. Обосновывается необходимость нормативного регулирования и развития взаимодействия человека и ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, этика, педагогика, академическая честность.

Следствием развития компьютерных технологий в XXI веке стало возникновение искусственного интеллекта (ИИ). Первоначально функционал ИИ был ограничен решением

прикладных задач в таких областях, как промышленность (например, контроль качества) и безопасность (в частности, распознавание лиц). Однако наблюдается тенденция к передаче ИИ все более сложных функций, что ведет к росту применения данных систем в других областях жизни человека. Ключевой риск обозначенной тенденции заключается в масштабной и нерегламентированной интеграции искусственного интеллекта в систему просвещения. Применение искусственного интеллекта в педагогическом процессе угрожает роли преподавателя и создает риск не развития критического мышления у обучающегося.

Преподаватель в традиционной модели – это не только источник информации, но и наставник, мотиватор, и создатель эмоциональной связи с предметом. Замена его алгоритмом, даже самым совершенным, лишает учебный процесс человеческого общения. ИИ может адаптировать материал под уровень ученика, но не способен заменить живой интерес, энтузиазм и педагогическое чутье, которые вдохновляют обучающегося. Это превращает образование из творческого диалога в механистический процесс усвоения данных [3, с. 64]. Но будет большим заблуждением, что искусственный интеллект (ИИ) представляет угрозу для профессиональной роли педагога. Напротив, его корректная интеграция в образовательный процесс позволяет трансформировать ИИ в эффективный инструмент поддержки преподавателя. К числу ключевых преимуществ относится автоматизация рутинных операций. В частности, алгоритмы ИИ способны генерировать тематические вопросы для контроля знаний, требуя от педагога лишь последующей проверки их на качество. Аналогичным образом ИИ может быть применен для проверки заданий, однако его функциональность в данной сфере ограничена действием в рамках алгоритмов и не распространяется на оценку творческих компонентов. Таким образом, системное применение технологий искусственного интеллекта способствует высвобождению временного ресурса преподавателя. Это позволяет перераспределить усилия в сторону интерактивных и индивидуализированных форм работы с обучающимися, что в конечном итоге способствует повышению гибкости, вовлеченности и персонализации учебного процесса [1, с. 178].

Активное использование искусственного интеллекта самими обучающимися порождает ряд серьезных педагогических и этических проблем. Ключевая проблема заключается в риске подмены учебной деятельности. Современные системы ИИ способны выполнять сложные задачи, такие как решение математических задач или написание текстов. Отдавая на решение искусственному интеллекту, обучающиеся лишаются возможности самостоятельно формировать соответствующие предметные компетенции и когнитивные навыки, поскольку учебные задания изначально направлены на развитие именно этих способностей [2, с. 82]. Параллельно возникает вопрос академической добросовестности. Применение ИИ для выполнения работ, подлежащих оценке, ставит обучающегося перед сложным этическим выбором, связанным с нарушением принципов академической честности [6, с. 413]. Но не стоит думать, что для них искусственный интеллект несет только проблемы. Вместе с тем, было бы некорректно рассматривать ИИ исключительно как источник проблем. Его потенциал может быть реализован при использовании в качестве инструмента генерации идей для последующей переработки и углубления самим обучающимся. Такой подход позволяет интегрировать технологию в учебный процесс, не подменяя, а дополняя и стимулируя самостоятельную интеллектуальную работу.

Актуальным вопросом остается функционирование и нормативно-правовая регламентация технологий искусственного интеллекта в целом системе образования. В настоящее время данному направлению уделяется значительное внимание на государственном уровне [5, с. 59]. Это выражается в реализации ряда системных мер. Во-первых, ведется разработка специализированной учебно-методической литературы, направленной на формирование компетенций работы с ИИ в образовательной среде. Во-вторых, наблюдается прямая интеграция технологии в процедуры оценивания учебных достижений обучающихся [4, с. 33].

Таким образом, текущий этап характеризуется активным формированием как методологической, так и технологической основы для использования искусственного интеллекта в

образовательном процессе. Перспектива развития видится не в противопоставлении, а в взаимодействии педагога и обучающегося с искусственным интеллектом.

Список литературы

1. Бакулина А.Е. Искусственный интеллект в сфере образования: плюсы и минусы / А.Е. Бакулина // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 15–16 окт. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 177–178. – EDN RMQGGQ.
2. Вerezubova N.A. Этические и педагогические риски использования искусственного интеллекта в высшем образовании / Н.А. Вerezubova, О.А. Яковлева, О.А. Кишкинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №4–2 (103). – С. 82. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-i-pedagogicheskie-riski-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 23.11.2025). DOI 10.24412/2500-1000-2025-4-2-82-86. EDN CWBSXT
3. Верховод А.С. Влияние искусственного интеллекта на трансформацию роли преподавателя в современном образовании / А.С. Верховод // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №86–1. – С. 62–65. – EDN PKDSOW.
4. Видова Т.А. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / Т.А. Видова, И.Н. Романова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – №1 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 23.11.2025).
5. Давудова С.Я. Правовое регулирование искусственного интеллекта в образовании / С.Я. Давудова, К.Т. Рагимханова // Закон и право. – 2025. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 23.11.2025). DOI 10.24412/2073-3313-2025-3-57-62. EDN FNLABZ
6. Курьян С.М. Этические принципы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / С.М. Курьян, М.А. Петрушкевич // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 2 (111). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-principy-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 23.11.2025).

Ефимова Мария Николаевна

магистр, учитель

Полякова Эльвира Валериевна

бакалавр, учитель

МБОУ «СОШ №27»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-169024

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИНСТРУМЕНТА К НОВОЙ ДИДАКТИКЕ

Аннотация: в статье рассматривается системное изменение образовательной парадигмы, затрагивающее цели, содержание, методы обучения и роли всех его участников образовательного процесса. Успех цифровой трансформации начального образования зависит от способности педагогического сообщества найти и удерживать баланс между дидактическим потенциалом цифровых инструментов и учетом возрастных, психологических и физиологических особенностей младших школьников.

Ключевые слова: цифровая трансформация, начальная школа, цифровые технологии, мотивация, цифровая грамотность, цифровая платформа, информационная безопасность.

Начальная школа – фундамент, на котором строится вся образовательная траектория человека. Именно здесь закладываются навыки чтения, письма, счета и, что не менее важно, – отношение к самому процессу познания детей. В эпоху стремительной цифровизации всех сфер жизни интеграция технологий в начальное образование перестает быть инновационным экспериментом и становится просто методологической необходимостью. Однако цифровая

трансформация в этом контексте – не просто оснащение классов компьютерами или планшетами. Это системное изменение образовательной парадигмы, затрагивающее цели, содержание, методы обучения и роли всех его участников образовательного процесса. Ключевыми факторами успеха являются методическая готовность педагогов, обеспечение информационной безопасности и строгое соблюдение принципов здоровьесбережения.

1. Цифровая трансформация как государственный приоритет.

В Российской Федерации цифровая трансформация образования является одним из самых ключевых направлений государственной политики. Национальный проект «Образование» и входящий в него федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) ставят перед школами амбициозные задачи: создание единой цифровой образовательной среды, обеспечение высокоскоростного доступа в интернет и формирование у обучающихся цифровых компетенций. Реализация этих инициатив находит отражение и в нормативных документах: ФГОС начального общего образования и ФОП НОО уже содержат требования к формированию у школьников начальной школы навыков работы с информацией, а также определяют цифровые компетенции педагога как часть профессионального стандарта.

2. Ключевые направления и преимущества внедрения цифровых технологий [1, с. 35].

Цифровые технологии обучения в начальной школе включают информационно-коммуникационные (ИКТ), проектные, игровые, технологии критического мышления, здоровьесберегающие и личностно-ориентированные подходы. В настоящее время начальная школа, как и все российское образование, находится в эпицентре изменений, обусловленных стремительным развитием цифровых технологий. Если еще несколько лет назад интерактивная доска была вершиной инноваций, то сегодня педагогу доступен целый арсенал инструментов, трансформирующих традиционный учебный процесс.

Анализ практики внедрения ЦТ в начальной школе позволяет выделить несколько ключевых направлений, где их влияние наиболее ощутимо.

1. Индивидуализация и персонализация обучения. Одной из фундаментальных проблем массовой школы является сложность учета индивидуальных темпов и особенностей усвоения материала каждым из 25–30 учеников в классе. Цифровые образовательные платформы, такие как «Учи.ру», «Яндекс.Учебник», «ЯКласс», предлагают решение этой проблемы. Их адаптивные алгоритмы анализируют действия ребенка, скорость и правильность его ответов, автоматически подбирая актуальные задания, соответствующие его актуальному уровню знаний. Таким образом это позволяет создать для каждого ученика персональную траекторию обучения: один ребенок закрепляет эти базовые навыки, в то время как другой получает задания повышенной сложности, не снижая мотивации и не чувствуя скуки на занятиях.

2. Повышение мотивации и вовлеченности. Сегодняшние учащиеся – это поколение, выросшее в эпоху цифровых технологий. Они привыкли к интерактивности и мгновенному доступу к интернету. Поэтому, чтобы заинтересовать и вовлечь их в учебный процесс, нам, педагогам необходимо идти в ногу со временем. Младшие школьники обладают клиповым мышлением и высокой эмоциональной восприимчивостью, им необходима частая смена видов деятельности и яркие стимулы. Цифровые инструменты – это интерактивные симуляции, геймифицированные приложения, мультимедийные презентации – превращают процесс обучения в самую увлекательную игру. Элементы соревнования (баллы, рейтинги, виртуальные награды) и их мгновенная обратная связь смещают фокус с «обязанности учиться» на «желание достичь результата». Данные показывают, на то, что использование интерактивных досок увеличивает вовлеченность учащихся на 25% по сравнению с традиционными методами.

3. Развитие цифровой грамотности и метапредметных навыков. В современном мире умение работать с такой информацией – не роскошь, а просто уже необходимость. Уже в начальной школе закладываются основы этих простых навыков: ученики учатся искать ту самую информацию, критически ее оценивать, создавать самые простые презентации и совместные проекты с использованием онлайн-сервисов. Проектная и исследовательская деятельность с

использованием цифровых ресурсов формирует навыки поиска, обработки и представления информации, что является важнейшей составляющей функциональной грамотности.

4. Доступ к образовательным ресурсам. Цифровые технологии стирают границы классной комнаты. Виртуальные экскурсии в музеи, путешествия по природным заповедникам, посещение космоса или морских глубин – все это становится возможным благодаря качественному мультимедийному контенту, доступному через «Единую коллекцию ЦОР» или ФГИС «Моя школа». Учитель получает тот самый доступ к лучшим видеоурокам, интерактивным моделям и симуляторам, которые просто невозможно воспроизвести традиционными средствами обучения.

5. Объективность оценивания. Эти цифровые платформы автоматизируют проверку работ, мгновенно показывая ученику его ошибки, а учителю предоставляя детальную статистику по всему классу. Это позволяет своевременно корректировать тот самый процесс обучения и работать над проблемными темами, а также исключает субъективность при оценивании.

3. Новая роль и компетенции педагога.

Успех цифровой трансформации напрямую зависит от готовности самого педагога [2, с. 87]. Его роль меняется от транслятора готовых знаний к тьютору, модератору и проектировщику индивидуальных образовательных траекторий. Наш современный учитель начальных классов должен не просто владеть навыками работы с цифровыми платформами (такими как ФГИС «Моя школа», библиотека ЦОК, «Сферум», «Учи.ру»), но и понимать, как эффективно встроить их в логику конкретного урока, как они соотносятся с его целями и задачами. Современные образовательные интернет-платформы позволяют организовать учебный процесс максимально удобно. Они предоставляют доступ к учебным материалам, заданиям и тестам в любое время и в любом месте. Учителя могут отслеживать прогресс учеников, а ученики – изучать темы в своём темпе. Ключевым становится умение обеспечивать информационную безопасность обучающихся при использовании интернета. Исследователи указывают на разрыв между желанием учителей использовать технологии для развития творчества и реальной практикой, где инструменты часто служат лишь для поддержки традиционного обучения. Преодоление этого разрыва – задача системы повышения квалификации педагога.

4. Риски, вызовы и ограничения.

Наряду с очевидными явными преимуществами, это цифровизация начальной школы несет серьезные риски, игнорировать которые просто нельзя [4, с. 57–63]:

1) здоровьесбережение. Увеличение времени работы за экраном негативно сказывается на зрении, осанку и общем физическом состоянии каждого младшего школьника. Это требует строгого соблюдения санитарных норм и правил, а также совместного контроля со стороны учителей и их родителей;

2) информационная безопасность и психологические риски. Младшие школьники особенно уязвимы в цифровой среде. Использование электронных платформ часто требует регистрации и ввода персональных данных, что делает ребенка уязвимым перед киберугрозами и кибербуллингом. Наши психологи также предупреждают о риске «инфантилизации»: излишнее увлечение нейросетями и готовыми решениями может привести к тому, что дети не освоят самые важные аспекты учебного процесса – самостоятельное решение задач и критическое мышление младших школьников. Одна из главных задач – сформировать у наших детей ответственное отношение к использованию цифровых ресурсов;

3) цифровое неравенство. Разница в доступе к этим технологиям и скорости интернета между семьями и регионами порождает риск образовательного неравенства, что напрямую противоречит принципу равных прав на образование;

4) методические ограничения. Исследования показывают, что эффективность ЦТ проявляется не в их количестве, а в качестве их встраивания в предметное содержание. Таким образом простое использование компьютера «для галочки» не дает образовательного эффекта и может лишь увеличить когнитивную нагрузку на наших детей.

Таким образом цифровая трансформация нашего начального образования – это не просто дань нашей моде и не просто процесс оснащения школ техникой. Это сложный и многогранный путь к созданию новой образовательной экосистемы, где технологии становятся естественной средой обучения, мощным инструментом персонализации и повышения мотивации учеников. Однако ее успех зависит от способности педагогического сообщества найти и удерживать баланс между дидактическим потенциалом цифровых инструментов и учетом возрастных, психологических и физиологических особенностей младших школьников. Мы должны быть открытыми к новым методам и подходам, чтобы обеспечить нашим ученикам качественное образование, соответствующее их потребностям и интересам. Ключевыми факторами успеха остаются методическая готовность педагогов, обеспечение информационной безопасности и строгое соблюдение принципов здоровьесбережения. Только при этих самых условиях цифровая трансформация сможет в полной мере раскрыть свой потенциал, помогая каждому нашему ребенку раскрыть свои способности и подготовиться к жизни в быстро меняющемся цифровом мире.

Список литературы

1. Дидактика периода цифровой трансформации образования: монография / К.А. Баранников, И.М. Реморенко, Ю.В. Суханова, П.В. Кириллов. – М.: Институт содержания и методов обучения, 2024. – 214 с.
2. Микиденко Н.Л. Цифровая образовательная среда: методология и практики исследования: монография / Н.Л. Микиденко, С.П. Сторожева. – Новосибирск: СибГУТИ, 2022. – 156 с. EDN ZTVWQM
3. Рабинович П.Д. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности / П.Д. Рабинович, К.Е. Заведенский, М.Э. Кушнир, Ю.Е. Храмов // Вопросы образования. – 2020.
4. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях цифровой трансформации образования / И.В. Роберт // Инновационные процессы в образовании. – 2024. – С. 347–362. EDN CFZPVQ
5. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) / О.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15, №3. – С. 117–124. DOI 10.17759/chp.2019150312. EDN AKJEFV

Ильин Семён Юрьевич

преподаватель

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

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕНЕРАТИВНОГО ЧАТ-БОТА КАК ДРАЙВЕРА АВТОКОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье лингводидактический потенциал генеративного чат-бота рассматривается через призму идей А.А. Кибрика и Ю.М. Лотмана. Процесс квазиречевого учебного взаимодействия с генеративным чат-ботом представляет собой технологически обусловленное развитие модели передачи сообщений «Я – Я». В связи с этим студент получает возможность частично «вынести вовне» собственную речемыслительную деятельность, сделать ее предметом языкового анализа и последующей коррекции. Тем самым генеративный чат-бот способствует развитию когнитивной и речевой рефлексии, автономности, умений перефразирования, точности выражения мысли и осознанности в построении иноязычного высказывания.

Ключевые слова: генеративный чат-бот, квазиречевое взаимодействие, автокоммуникация, дискурс, мысленный модус, коммуникативная система «Я – ОН», коммуникативная система «Я – Я».

Интенсивный прогресс ИКТ эпохи Веб 3.0 и, в частности, технологий искусственного интеллекта (ИИ) актуализирует вопросы эффективного применения этих средств в преподавании иностранных языков по специальности. Среди подобных инструментов выделяются генеративные чат-боты (ГЧБ) [1].

Исследователи определяют ГЧБ в контексте методики преподавания иностранного языка как «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [2, с. 68]. Для предоставления доступа к таким программам используются различные веб-сервисы (веб-сайты) сети Интернет. В текущей работе ГЧБ рассматривается как интерактивный инструмент ИИ, или средство обучения, относящееся к деятельности студентов вузов и (или) образовательных организаций СПО по овладению иностранным языком. Основная методическая функция ГЧБ как средства обучения заключается в обеспечении условий для предкоммуникативной внеаудиторной практики студентов в форме квазиречевого учебного взаимодействия [3].

В настоящей работе такое взаимодействие напрямую связывается с *автокоммуникацией* (термин Ю.М. Лотмана), в процессе которой развиваются определенные иноязычные речевые умения студентов. Для описания этого понятия обратимся к идеям А.А. Кибрика и Ю.М. Лотмана.

Первое, на что стоит обратить внимание: квазиречевое учебное взаимодействие с ГЧБ требует теоретического осмысления его модусной принадлежности в дискурс-анализе. Как показывает А.А. Кибрик, «самое крупное противопоставление между типами дискурса – это противопоставление по модусу, или каналу передачи информации» [4, с. 3]. Автор указывает на существование устного, письменного, жестового, мысленного и электронного модусов. При этом модусы дискурса разбиваются на субмодусы. Дальнейшее развитие ИКТ приводит к «появлению более сложного репертуара форм языка и дискурса – таких, как печатный дискурс, телеграмма, телефонный разговор, радиопередача, общение при помощи пейджера и автоответчика, наконец, переписка по электронной почте» [4, с. 7]. Актуально было бы предположить, что квазиречевое взаимодействие с ГЧБ (не обязательно учебное) также должно найти свое место в этом списке.

Однако такое взаимодействие нельзя приравнять к межсубъектной коммуникации, опосредованной каким-либо техническим каналом. В данном случае речь может идти о принципиально ином модусе, в котором ГЧБ выступает не техническим каналом передачи информации, а самостоятельным ее источником. При этом исследователем выделяется мысленный модус: «С самого начала существования языка, по-видимому, существует и мысленный модус, при котором человек создает внутренний дискурс, непосредственно недоступный никому другому. Тем самым, человек пользуется языком, не оставляя при этом никаких перцептивно доступных следов языковой деятельности. В этом случае язык также используется коммуникативно, но одно и то же лицо является и говорящим, и адресатом» [4, с. 3]. То есть наличие лишь одного субъекта коммуникации допустимо. Рассмотрение проблемы под таким углом позволяет поставить вопрос о том, является ли квазиречевое учебное взаимодействие с ГЧБ своеобразным «внешним» аналогом мысленного модуса. Если в мысленном модусе личность выступает одновременно и адресантом, и адресатом, оставаясь в границах собственного сознания, то в рассматриваемом взаимодействии адресат вынесен вовне и представлен ГЧБ. Это своего рода «экстериоризованный» мысленный модус, где внутренний диалог с самим собой проецируется на внешний квази-субъект в виде ГЧБ [5]. Связь с таким квази-субъектом поддерживается посредством интерфейса конкретного веб-сервиса.

Идея выше частично согласуется с концепцией Ю.М. Лотмана. Исследователь определяет две модели передачи сообщений (коммуникативные системы): «Я – ОН» и «Я – Я». По Ю.М. Лотману, «если коммуникативная система «Я – ОН» обеспечивает лишь передачу некоторого константного объема информации, то в канале «Я – Я» происходит ее

качественная трансформация, которая приводит к перестройке самого этого «Я». В первом случае адресант передает сообщение другому, адресату, а сам остается неизменным в ходе этого акта. Во втором, передавая самому себе, он внутренне перестраивает свою сущность, поскольку сущность личности можно трактовать как индивидуальный набор социально значимых кодов, а набор этот здесь, в процессе коммуникационного акта, меняется» [6, с. 165]. И действительно, перерабатывая реактивные реплики ГЧБ, сопоставляя их с собственными знаниями и переформулируя запросы, студент постепенно меняет свой индивидуальный набор профессионально-языковых кодов – его «Я» перестраивается.

В этой связи высокий уровень лингводидактического потенциала квазиречевого учебного взаимодействия с ГЧБ в ракурсе такой автокоммуникации очевиден: студент получает возможность частично «вынести вовне» собственную речемыслительную деятельность, сделать ее предметом языкового анализа и последующей коррекции (история любой сессии взаимодействия ГЧБ с пользователем сохраняется в виде письменного текста-транскрипта). Тем самым ГЧБ способствует развитию когнитивной и речевой рефлексии, автономности, умений перефразирования, точности выражения мысли и осознанности в построении иноязычного высказывания.

Идеи Ю.М. Лотмана напрямую связаны не только с лингводидактическими, но и с терапевтическими возможностями современных ГЧБ: «Но и в целом ряде других случаев мы имеем передачу сообщения от «Я» к «Я». Это все случаи, когда человек обращается к самому себе, в частности, те дневниковые записи, которые делаются не с целью запоминания определенных сведений, а имеют целью, например, уяснение внутреннего состояния пишущего, уяснение, которого без записи не происходит. Обращение с текстами, речами, рассуждениями к самому себе – существенный факт не только психологии, но и истории культуры» [6, с. 164].

Таким образом, квазиречевое учебное взаимодействие с ГЧБ является современным, технологически обусловленным развитием модели передачи сообщений «Я – Я». Ранее средствами поддержания коммуникативной системы «Я – Я» (автокоммуникации) служили в том числе личные дневники, в то время как сегодня под такими средствами могут рассматриваться ГЧБ, основанные на технологиях обработки естественного языка и машинного обучения. ГЧБ становится своего рода личным дневником, способным «отвечать» владельцу. С точки зрения лингводидактического потенциала студент получает возможность частично «вынести вовне» собственную речемыслительную деятельность, сделать ее предметом языкового анализа и последующей коррекции.

Список литературы

1. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей / П.В. Сысоев // Перспективы науки и образования. – 2024. – №6 (72). – С. 672–690. DOI 10.32744/pse.2024.6.42. EDN GGNYFW
2. Сысоев П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, №1. – С. 66–72. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72. EDN PXGZTJ
3. Колядко С.В. Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект / С.В. Колядко, Л.Г. Мартыненко, Ю.Н. Глухова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – №504. – С. 164–174. DOI 10.17223/15617793/504/18. EDN OSPLSF
4. Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – №2. – С. 3–21. EDN KAJJVP
5. Ильин С.Ю. Лингводидактический потенциал генеративного чат-бота в аспекте его квазисубъектности в условиях профессионального иноязычного образования / С.Ю. Ильин // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 19 авг. 2026 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 93–95. DOI 10.31483/r-168949. EDN ENGSAT
6. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.

Каптушева Инесса Шамильевна

старший преподаватель

Эркенова Джамиля Исмаиловна

старший преподаватель

Новикова Алена Романовна

магистр, старший преподаватель

Миролюбова Наталия Алексеевна

старший преподаватель

Иоффе Нина Евгеньевна

старший преподаватель

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

АРХИТЕКТУРА ПОЗНАНИЯ В ЭПОХУ АЛГОРИТМОВ: ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ, ТЕХНОЛОГИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье анализируется цифровизация образования как фундаментальный сдвиг педагогической парадигмы. Исследуются предпосылки этого процесса: технологические прорывы, императивы цифровой экономики и когнитивные особенности новых поколений. Систематизируется арсенал цифровых инструментов (адаптивные платформы, иммерсивные среды, педагогическая аналитика). Оцениваются вероятные итоги цифровизации: новые возможности (персонализация, инклюзия) и системные угрозы (цифровое неравенство, эрозия коммуникации, риски приватности). Особое внимание уделяется переосмыслению роли педагога и необходимости сохранения гуманистического вектора, при котором технологии усиливают, а не подменяют человеческое начало в обучении.

Ключевые слова: цифровизация образования, образовательная экосистема, искусственный интеллект в обучении, адаптивные системы, цифровое неравенство, EdTech, педагогическая аналитика, непрерывное образование, коннективизм, иммерсивные технологии, цифровая педагогика.

Современное человечество живёт в уникальное время, которое исследователи называют переходом к информационно-сетевому обществу. М. Кастельс в своих работах показал, что сетевая логика пронизывает все сферы жизни, превращая потоки данных и скорость их обработки в ключевой ресурс развития [4]. В этих условиях классическая образовательная модель, унаследованная от индустриальной эпохи и ориентированная на массовую подготовку стандартизированных кадров, перестаёт отвечать требованиям времени. Её место занимает процесс цифровизации – это не просто оснащение классов компьютерами, а глубокая перестройка всего образовательного пространства, затрагивающая его цели, содержание, методы и формы.

Важно различать информатизацию и цифровизацию. Информатизация, активно развивавшаяся в конце XX – начале XXI века, предполагала внедрение компьютеров в учебный процесс при сохранении прежней педагогической парадигмы: экран заменял доску, а электронный документ – бумажный учебник. Цифровизация же носит более глубокий характер: она меняет саму природу образовательного взаимодействия, стирая границы между формальным и неформальным обучением, между учебным заведением и глобальным информационным пространством. Как отмечает К. Шваб, мы являемся свидетелями Четвёртой промышленной революции, в которой слияние физических, цифровых и биологических миров требует принципиально нового подхода к подготовке человеческого капитала [7].

Цифровая перестройка образования не является случайным выбором. Она обусловлена совокупностью объективных факторов. Базисом цифровой эволюции служит беспрецедентный рост вычислительных мощностей и развитие коммуникационной инфраструктуры.

Распространение широкополосного мобильного интернета, облачных сервисов и компактных устройств обеспечило техническую возможность повсеместного доступа к образовательным ресурсам. Однако подлинный качественный скачок связан с прорывами в области искусственного интеллекта и машинного обучения. О. Завари-Рихтер с соавторами показывают, что современные алгоритмы способны выполнять функции, ранее считавшиеся исключительно прерогативой человека: генерировать учебный контент, анализировать эмоциональный контекст, адаптировать материал под индивидуальные особенности обучающегося и выстраивать уникальные траектории усвоения дисциплин [11]. Параллельно развиваются иммерсивные технологии – виртуальная (VR), дополненная (AR) и смешанная (MR) реальность, – открывающие новые горизонты для моделирования учебных ситуаций, недоступных в физическом мире.

Экономика, основанная на знаниях, предъявляет качественно новые требования к работникам. Период полураспада профессиональных компетенций в ряде высокотехнологичных отраслей сокращается до двух-трёх лет, что делает невозможным получение образования «на всю жизнь» в рамках традиционной линейной модели. Работодатели всё более ценят так называемые «гибкие навыки» – критическое мышление, способность к кооперации, креативность, коммуникативную компетентность и адаптивность. В этих условиях цифровизация образования становится стратегической необходимостью для обеспечения национальной конкурентоспособности. Е.В. Яковлев и Д.В. Яковлева подчёркивают, что в условиях цифровой экономики именно образовательная система выступает главным драйвером формирования человеческого капитала, способного генерировать инновации и поддерживать технологический суверенитет страны.

Современные обучающиеся принадлежат к поколению, чей когнитивный аппарат формируется в среде цифровых устройств, многозадачного информационного потока и интерактивных интерфейсов. Их паттерны восприятия существенно отличаются от паттернов предшествующих поколений: преобладает клиповое восприятие, визуальное мышление, потребность в немедленной обратной связи и высокой степени интерактивности. Традиционные лекционно-семинарские формы, рассчитанные на длительную концентрацию и линейное усвоение материала, всё хуже соответствуют особенностям восприятия молодых обучающихся. Нейропедагогические исследования показывают, что мозг современного студента обладает повышенной нейропластичностью в отношении многозадачности, но испытывает трудности с глубокой, продолжительной концентрацией на монолитных текстах. Цифровизация образования отчасти выступает ответом на этот вызов: она предлагает форматы, более адекватные новой нейроархитектуре сознания.

Пандемия 2020 года стала беспрецедентным экспериментом по массовому переходу на дистанционное обучение. Хотя вынужденный характер этого перехода не позволил в полной мере реализовать потенциал цифровых технологий, он наглядно продемонстрировал как их колоссальные возможности, так и системные уязвимости. Этот опыт послужил мощным катализатором для пересмотра образовательных стратегий во многих странах, ускорив внедрение гибридных и смешанных форматов.

Современная цифровая экосистема образования опирается на синергию нескольких взаимодополняющих технологий. Идея адаптивного обучения концептуально восходит к разработанной Л. С. Выготским теории «зоны ближайшего развития» [2]. Современные алгоритмы, анализируя каждое действие обучающегося – время реакции, характер ошибок, траекторию движения курсора, паттерны чтения текста, – способны в реальном времени корректировать сложность и форму подачи материала. Искусственный интеллект фактически выполняет роль персонального репетитора, обеспечивая уровень персонализации, недостижимый в условиях группового занятия, где педагог вынужден ориентироваться на «усреднённого» студента.

Дж. Сименс, развивая теорию коннективизма, обосновал необходимость изучения образовательных процессов через призму анализа данных, рассматривая обучение как процесс

создания сетей между узлами информации [9]. Сбор и обработка цифровых следов обучающихся позволяют перейти от интуитивной педагогики к доказательной: выявлять скрытые закономерности, прогнозировать академические результаты, своевременно оказывать поддержку студентам, находящимся в группе риска. Обучающая аналитика превращает образование из искусства в науку, основанную на эмпирических данных.

Виртуальная и дополненная реальность открывают возможности для практического обучения в ситуациях, где реальные эксперименты были бы дороги, опасны или физически невозможны. Студенты-медики могут многократно отрабатывать хирургические вмешательства, будущие инженеры – взаимодействовать с макетами сложного оборудования, историки – «посещать» реконструированные древние поселения. Иммерсивные среды обеспечивают так называемое «воплощённое познание», когда знание усваивается через телесный и сенсорный опыт, что существенно повышает глубину его усвоения.

Применение блокчейна в образовании решает проблему верификации квалификаций и академического мошенничества. Цифровые дипломы, сертификаты, микро-кредиты, зафиксированные в распределённом реестре, невозможно подделать или незаметно изменить. Это создаёт техническую основу для концепции непрерывного образования, в рамках которой профессиональное портфолио человека формируется на протяжении всей жизни и может быть легко подтверждено любому работодателю в любой точке мира.

Интеграция игровых механик в неигровые контексты позволяет повысить вовлечённость обучающихся, эксплуатируя внутренние мотивационные механизмы. Баллы, бейджи, рейтинги, нарративные ветки и интерактивные сценарии превращают учебный процесс в увлекательное путешествие, снижая когнитивную нагрузку и повышая уровень удержания внимания.

Интеграция датчиков, носимых устройств и интеллектуального оборудования в физическое пространство учебного заведения позволяет оптимизировать использование ресурсов, автоматизировать административные процессы, создавать персонализированную среду, учитывающую физиологические и когнитивные потребности обучающихся.

Масштабная цифровая перестройка образования неизбежно повлечёт глубокие социальные, культурные и экономические последствия. Цифровые технологии разрушают географические и социальные барьеры. Массовые открытые онлайн-курсы, разрабатываемые ведущими университетами мира, предоставляют доступ к знаниям высокого уровня любому человеку, имеющему подключение к интернету. Это создаёт беспрецедентные возможности для социальной мобильности и выравнивания стартовых условий для жителей удалённых регионов и развивающихся стран.

Цифровые системы способны учитывать индивидуальные темпы обучения, особенности восприятия, образовательные потребности. А.Г. Асмолов отмечает, что современная образовательная среда должна проектироваться с учётом разнообразия индивидуальных траекторий развития и универсальных учебных действий [1]. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья технологии становятся ключевым инструментом включения: программы синтеза речи, управление взглядом, автоматическое субтитрование, специализированные интерфейсы открывают образовательные возможности для тех, кто ранее был из них исключён.

Цифровизация меняет саму философию образования: оно перестаёт быть ограниченным рамками учебных заведений и превращается в непрерывный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей жизни. Микрообучение – получение небольших порций знаний в формате коротких видео, подкастов, интерактивных модулей – становится нормой, позволяя профессионалам обновлять компетенции без отрыва от трудовой деятельности.

Автоматизация рутинных операций – проверки заданий, администрирования, составления расписаний – высвобождает временные ресурсы педагогов. Переход к доказательной педагогике на основе обучающей аналитики позволяет оптимизировать учебные планы, отбрасывая неэффективные методики и концентрируясь на подтвердивших результативность подходах.

Несмотря на оптимистические прогнозы, цифровизация несёт в себе серьёзные риски. Н. Селвин справедливо предостерегает от технологического детерминизма, призывая к критической оценке реальных возможностей и ограничений цифровых инструментов в образовании, и указывает на то, что технологии не являются нейтральными, а несут в себе заложенные разработчиками ценности и предубеждения [8].

Парадоксально, но цифровизация может не сократить, а усилить социальное расслоение. Если ранее разрыв измерялся доступом к книгам и квалифицированным педагогам, то теперь он определяется наличием скоростного интернета, современных устройств и, что особенно важно, навыков критической работы с информацией. Дети из благополучных семей используют технологии для творчества, программирования и созидания, тогда как их сверстники из маргинализированных слоёв рискуют стать пассивными потребителями алгоритмически подобранного развлекательного контента. Формируется новое когнитивное неравенство.

Образование – это не только трансляция знаний, но и процесс социализации, воспитания эмпатии, формирования моральных ориентиров. Дж. Дьюи подчёркивал, что школа является важнейшим институтом демократии, где формируется опыт совместной жизни, решения конфликтов и коллективного взаимодействия [3]. Чрезмерная цифровизация и уход в виртуальные среды грозят атомизацией обучающихся, лишением их опыта разрешения межличностных конфликтов, развития эмоционального интеллекта, который формируется исключительно через прямой, невербальный контакт с другими людьми.

Цифровая образовательная среда генерирует колоссальные массивы персональных данных: от биометрических показателей до паттернов когнитивной активности. Б. Уильямсон обращает внимание на риски коммерциализации этих данных, их использования для манипуляции поведением или дискриминации при дальнейшем трудоустройстве [10]. Образование рискует превратиться в инструмент тотального наблюдения, где приватность приносится в жертву эффективности алгоритмов.

Искусственный интеллект не является нейтральным: он обучается на данных, созданных людьми, и наследует их предубеждения. Алгоритмы, подбирающие образовательный контент, могут неосознанно ограничивать кругозор обучающихся, загоняя их в «информационные пузыри», соответствующие их текущим интересам. Стандартизация алгоритмических подходов ведёт к унификации мышления, снижению когнитивного разнообразия и креативности.

Доступ к безграничным объёмам информации не эквивалентен наличию знания. Цифровая среда провоцирует когнитивную перегрузку, непрерывное многозадачное переключение внимания снижает способность к глубокому осмыслению сложных концепций. Образование рискует скатиться в поверхностное потребление фактов без формирования целостной картины мира и способности к длительной концентрации.

Одним из наиболее значимых итогов цифровизации станет пересборка профессиональной идентичности педагога. Утверждения о том, что технологии полностью заменят учителя, несостоятельны, однако его роль претерпит существенные изменения. И.В. Роберт подчёркивает, что успешная информатизация и цифровизация образования невозможна без кардинального изменения статуса, компетенций и системы подготовки самого педагога [6]. Е.С. Полат также указывает на необходимость перехода от авторитарной модели преподавания к субъект-субъектному взаимодействию, где учитель выступает организатором познавательной деятельности [5].

Из «транслятора знаний», чья главная функция заключалась в лекционном изложении и контроле запоминания фактов, педагог превращается в фасилитатора, навигатора, когнитивного коуча. В мире, где любой факт доступен за секунду, ценность представляет не сама информация, а умение ставить вопросы, верифицировать источники, синтезировать междисциплинарные связи, применять знания в нестандартных ситуациях.

Ключевыми компетенциями педагога будущего становятся эмоциональный интеллект и эмпатия – качества, пока недоступные машинам; способность мотивировать, поддерживать, распознавать выгорание, формировать психологически безопасную среду. Важна

архитектура образовательного опыта – проектирование сложных междисциплинарных проектов, в которых технологии выступают инструментом, а не самоцелью. Необходимо кураторство и тьюторство – помощь в построении индивидуальной траектории обучения, интерпретация данных аналитики, поддержка в преодолении когнитивных затруднений. Требуется цифровая этика – обучение безопасному и ответственному поведению в сети, распознаванию манипуляций и дезинформации.

Цифровизация снимет с учителя рутину, но предъявит беспрецедентные требования в области гибкости, стрессоустойчивости, способности к непрерывному самообновлению и критическому осмыслению технологических трендов.

Цифровизация образования представляет собой не временный тренд и не простое техническое обновление материальной базы учебных заведений. Это фундаментальный цивилизационный сдвиг, затрагивающий саму суть того, как человечество передаёт накопленный опыт новым поколениям.

Движущие силы этого процесса – технологические прорывы, требования цифровой экономики, эволюция когнитивных паттернов обучающихся – делают цифровизацию объективно необходимой и необратимой. Однако её итоги амбивалентны. С одной стороны, открываются беспрецедентные возможности персонализации, инклюзии, глобальной доступности знаний и формирования культуры непрерывного обучения. С другой – возникают серьёзные вызовы: риск утраты живой коммуникации, угрозы приватности, алгоритмическая предвзятость, углубление социального неравенства и когнитивная перегрузка.

Стратегическим императивом ближайших лет является отказ от технологического детерминизма. Цифровые инструменты должны рассматриваться исключительно как средства, подчинённые гуманистическим целям. Главная задача образовательной политики, педагогического сообщества и разработчиков технологий – создание человеко-центричной цифровой среды, в которой технологии усиливают эмпатию, критическое мышление и творческое начало, сохраняя за человеком статус высшей ценности и главного субъекта образовательного процесса. Только при соблюдении этого баланса цифровая эволюция приведёт не к созданию бездушной фабрики по производству навыков, а к формированию гармонично развитой личности, способной к созиданию в сложном многомерном мире будущего.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 152 с. – EDN QWLCBR
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1991. – 480 с.
3. Дьюи Д. Демократия и образование. Очерки по философской теории образования / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; пер. с англ. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): монография / И.В. Роберт. – М.: Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
7. Шваб К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб; пер. с англ. – М.: Эксмо, 2017. – 208 с.
8. Selwyn N. Is Technology Good for Education? / N. Selwyn. – Cambridge: Polity Press, 2016. – 178 p.
9. Siemens G. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline / G. Siemens // American Behavioral Scientist. – 2013. – Vol. 57. No. 10. – P. 1380–1400.
10. Williamson B. Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice / B. Williamson. – London: SAGE Publications, 2017. – 224 p.
11. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? / O. Zawacki-Richter, V.I. Marín, M. Bond, F. Gouverneur // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16. No. 1. – P. 39. – DOI 10.1186/s41239-019-0171-0. – EDN HQOQKY

Мамаева Карина Уллубиевна
магистр, старший преподаватель

Абайдуллина Ольга Сергеевна
старший преподаватель

Мажарцева Анна Константиновна
старший преподаватель

Гаврилова Елена Алексеевна
старший преподаватель

Миролюбова Наталия Алексеевна
старший преподаватель

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

ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРЕНДЫ, СИСТЕМНЫЕ ЗАДАЧИ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация: в статье проводится системный анализ перспектив развития цифрового образования в России и мире. Цифровизация рассматривается не как механическое внедрение технических средств, а как фундаментальная трансформация образовательной парадигмы, затрагивающая принципы передачи знаний, методы, формы организации и субъектные отношения в обучении. Исследуются ключевые тренды: персонализация на основе аналитики образовательных данных, интеграция искусственного интеллекта, гибридные форматы, формирование цифровых компетенций и непрерывное обучение. Обоснованы системные задачи: обеспечение технологического суверенитета, преодоление цифрового неравенства, переподготовка педагогических кадров, сохранение гуманистической сущности обучения и академической честности. Особое внимание уделено дидактическим возможностям цифровой среды: индивидуализированным траекториям, иммерсивному моделированию, непрерывному профессиональному развитию. Сделан вывод о необходимости баланса технологических инноваций и фундаментальных педагогических принципов.

Ключевые слова: цифровое образование, цифровая трансформация, образовательная экосистема, персонализация обучения, искусственный интеллект в образовании, гибридное обучение, цифровые компетенции, образовательная аналитика, технологический суверенитет.

На современном этапе социально-экономического развития цифровое образование занимает центральное, стратегически важное место в архитектуре подготовки кадров и обеспечения непрерывного интеллектуального развития личности на протяжении всей жизни. Данный феномен давно преодолел рамки простого использования персональных компьютеров и мультимедийных проекторов в учебных аудиториях, эволюционировав в масштабный социокультурный процесс, необратимо изменяющий саму природу обучения, механизмы генерации и передачи знаний, а также способы коммуникации между всеми участниками образовательного процесса. Как справедливо отмечает А.Ю. Уваров, цифровая трансформация образования представляет собой не просто эволюционное обновление существующих материально-технических практик, а глубокий качественный сдвиг, затрагивающий все без исключения уровни образовательной системы [4].

Актуальность настоящего исследования продиктована острой необходимостью научного осмысления тех беспрецедентных вызовов и возможностей, которые возникают перед педагогическим сообществом в условиях форсированной цифровизации всех сфер общественной и экономической жизни. С одной стороны, перед системой образования открываются мощные, ранее недоступные инструменты для адаптивного обучения, существенного повышения его качества и глобальной доступности. С другой стороны, возникают серьезные системные

риски, связанные с углублением цифрового неравенства, формированием технологической зависимости, размыванием традиционных ценностей академической культуры и сложными этическими дилеммами, порождаемыми применением генеративного искусственного интеллекта. Как подчеркивает N. Selwyn, критический, лишенный техноутопизма анализ этих вызовов становится неотъемлемой частью современного научного образовательного дискурса, требующего предельно взвешенного и выверенного подхода к внедрению любых технологических инноваций [8].

Цель данной работы заключается в глубокой систематизации ключевых трендов, стратегических задач и дидактических возможностей цифрового образования, а также в определении векторов его устойчивого развития в условиях быстро меняющегося мира. Для достижения поставленной цели последовательно решаются следующие задачи: анализ трансформации образовательной парадигмы под влиянием цифровых технологий; выявление и детальная характеристика основных трендов развития цифровой среды; определение системных задач, требующих первоочередного решения; исследование дидактических возможностей, открываемых цифровизацией; а также анализ координирующей роли государства и профессионального сообщества в развитии отрасли.

Современное цифровое образование принципиально отличается от традиционных моделей, исторически сложившихся на базе лекционно-семинарской системы и фронтальных методов обучения. Если в недалеком прошлом технология служила преимущественно вспомогательным средством для визуальной иллюстрации учебного материала, автоматизации рутинных операций преподавателя или дистанционной передачи статичных знаний, то сегодня она приобретает статус средообразующего фактора, определяющего всю архитектуру учебного процесса и способы взаимодействия его участников. Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева убедительно подчеркивают, что подлинная цифровая трансформация образования – это комплексный системный процесс, требующий радикального пересмотра не только технических, но и методологических, организационных, содержательных и кадровых основ всей образовательной деятельности.

Такая фундаментальная трансформация манифестирует себя в нескольких взаимосвязанных измерениях. Во-первых, кардинально меняется пространственно-временная организация обучения: жесткие границы между аудиторной и внеаудиторной работой, между формальным и неформальным образованием, а также между учебной и профессиональной деятельностью становятся все более проницаемыми. Обучающийся получает уникальную возможность учиться в любом месте и в любое время, органично интегрируя образовательную деятельность в повседневную жизнь. Во-вторых, происходит глубокая трансформация роли преподавателя, который из монопольного источника знаний и транслятора информации превращается в тьютора, фасилитатора, ментора и куратора индивидуальных образовательных траекторий. Его ключевой задачей становится не механическая передача готовых знаний, а организация оптимальных условий для самостоятельного познания и личностного развития обучающегося. В-третьих, сам обучающийся приобретает статус активного субъекта и соавтора образовательного процесса, способного самостоятельно конструировать собственную траекторию развития с опорой на глобальные цифровые ресурсы, выбирая содержание, темп и формы обучения в строгом соответствии со своими когнитивными потребностями и профессиональными интересами.

Формируемая цифровая образовательная среда обеспечивает каждому участнику учебного процесса возможность развивать знания и компетенции в максимально эргономичном формате, адаптивном под его индивидуальные особенности, когнитивный стиль, темп усвоения материала и карьерные устремления. Как отмечает С.В. Титова, именно эта интеллектуальная адаптивность и способность среды динамически учитывать индивидуальные особенности обучающихся отличает подлинно цифровое образование от простой компьютеризации учебного процесса, когда технологии используются лишь как цифровая замена традиционным средствам обучения без изменения педагогической сути [3]. Подлинная

цифровизация предполагает глубокую перестройку педагогических подходов, последовательную ориентацию на развитие субъектности обучающегося и создание благоприятных условий для его всесторонней самореализации.

Анализ современных эмпирических исследований, передового педагогического опыта и стратегических документов в области образования позволяет выделить ряд взаимосвязанных мегатрендов, определяющих вектор развития цифрового образования в ближайшей и среднесрочной перспективе.

Первым и наиболее значимым трендом является глубокая персонализация обучения на основе предиктивной аналитики образовательных данных. Современные цифровые платформы и интеллектуальные системы управления обучением способны в фоновом режиме фиксировать детальные образовательные следы обучающихся: время, затраченное на изучение конкретного модуля, последовательность навигационных действий, типичные ошибки, предпочтительные форматы контента и общий уровень вовлеченности. На основе анализа этих массивов информации с использованием методов Educational Data Mining и Learning Analytics система может выявлять когнитивные стили обучающихся, их сильные и слабые стороны, типичные затруднения и на этой основе динамически предлагать индивидуальные маршруты обучения. Этот подход, получивший название адаптивного обучения, позволяет преодолеть главный структурный недостаток традиционной классно-урочной модели – ориентацию на усредненного студента и игнорирование индивидуальных психофизиологических особенностей. Как отмечают R.S. Baker и P.S. Inventado, интеллектуальный анализ образовательных данных открывает принципиально новые возможности для предиктивной поддержки обучающихся, когда система заранее выявляет риски академического отставания, прогнозирует вероятные трудности и предлагает превентивные меры и дополнительные дидактические ресурсы [6]. Персонализация перестает быть просто желательным дополнением, становясь необходимым условием эффективного обучения в условиях массового образования.

Вторым трендом выступает масштабная интеграция инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс. Генеративные нейросетевые модели, интеллектуальные тьюторские системы, автоматизированные платформы оценивания и адаптивные образовательные среды трансформируют как содержание, так и методы обучения. Искусственный интеллект становится не просто вспомогательным вычислительным инструментом, а полноценным участником образовательного взаимодействия, способным предоставлять мгновенную персонализированную обратную связь, адаптировать материалы под уровень и потребности конкретного обучающегося, моделировать сложные профессиональные ситуации и генерировать уникальный учебный контент. ИИ-тьюторы могут работать с обучающимися в режиме 24/7, обеспечивая непрерывную поддержку и методическое сопровождение. Вместе с тем, как справедливо предупреждает Ю.М. Царапкина, массовое внедрение ИИ требует скорейшей разработки четких этических регламентов и методических рекомендаций, чтобы технология оставалась средством поддержки и когнитивного усиления учебной деятельности, а не ее полной подмены [5]. Критически важным становится развитие у обучающихся критического мышления, способности верифицировать информацию, полученную от алгоритмов, и сохранять активную субъектную позицию в образовательном процессе.

Третий тренд связан с консолидацией и развитием гибридных и смешанных форматов обучения. Модели смешанного обучения (Blended Learning), органично сочетают преимущества живого очного взаимодействия с возможностями цифровых платформ и становятся новым стандартом современного образования. В частности, методология «перевернутого класса» (Flipped Classroom) позволяет радикально оптимизировать использование дефицитного аудиторного времени, перенося передачу декларативных знаний и первичное ознакомление с материалом в асинхронный цифровой режим (видеолекции, интерактивные модули, текстовые материалы), а очные занятия посвящая активной коммуникативной практике, решению проблемных задач, проектной работе и углубленному обсуждению сложных

концепций. Д. Гаррисон и Х. Канука обосновывают, что именно гибридные модели обладают наибольшим трансформационным потенциалом для высшей школы, поскольку позволяют гармонично сочетать гибкость и доступность онлайн-обучения с глубиной, эмпатией и качеством очного человеческого взаимодействия [7].

Четвертый тренд заключается в переориентации системы образования на формирование новых метапредметных компетенций, востребованных в цифровой экономике. Помимо классических предметных знаний, система должна обеспечивать развитие цифровой грамотности, навыков работы с большими данными, умения использовать инструменты аналитики и искусственного интеллекта, способности к проектной и командной работе в распределенных виртуальных средах, а также критического мышления и когнитивной адаптивности. Данные XXI века становятся ключевым ориентиром при проектировании образовательных программ и оценке их качества. Цифровое образование должно готовить обучающихся не только к решению известных, алгоритмизируемых задач, но и к эффективной работе в условиях высокой неопределенности и к непрерывному обучению и переобучению на протяжении всей профессиональной карьеры.

Пятый тренд – концептуальное развитие непрерывного и повсеместного обучения (lifelong и ubiquitous learning). Цифровые технологии стирают искусственные границы между формальным образованием и профессиональной деятельностью, между обучением и повседневной жизнью, создавая условия, при которых человек может обучаться в любом месте и в любое время, интегрируя учебную деятельность в рутинную профессиональную практику. Массовые открытые онлайн-курсы (МООК), микрообучение, мобильные образовательные приложения, подкасты и видеокурсы делают непрерывное образование доступным для самых широких слоев населения. Концепция обучения на протяжении всей жизни становится практической реальностью, надежно поддерживаемой развитой цифровой инфраструктурой.

Реализация колоссального потенциала обозначенных трендов невозможна без решения ряда сложных системных задач, игнорирование которых может привести к дегуманизации образования и потере его качества.

Первая стратегическая задача – обеспечение технологического суверенитета и развитие отечественной инфраструктуры цифрового образования. В условиях импортозамещения и геополитических вызовов критически важно создавать собственные платформы, сервисы и методические решения, отвечающие специфике российской образовательной системы, культурным традициям и строгим нормативно-правовым требованиям. Государство и российские компании играют здесь ключевую роль, формируя единое технологическое пространство, обеспечивая совместимость различных образовательных сервисов и разрабатывая стандарты обмена данными. Развитие отечественных платформ создает основу для независимой и устойчивой цифровой образовательной экосистемы.

Вторая задача – преодоление многоуровневого цифрового неравенства. Несмотря на общую тенденцию к проникновению цифровых технологий во все регионы, сохраняется значительный разрыв между городскими и сельскими школами, между крупными университетами и региональными учебными заведениями в плане доступа к качественной цифровой инфраструктуре, высокоскоростному интернету, современному оборудованию и кадровому потенциалу. Решение этой задачи требует как масштабных инфраструктурных инвестиций, так и разработки специальных программ поддержки, предоставления грантов, создания региональных центров компетенций и обеспечения равных возможностей для всех обучающихся независимо от их места жительства и социального статуса.

Третья задача – радикальная трансформация системы подготовки педагогических кадров, способных эффективно работать в условиях цифровой трансформации. Преподаватель будущего должен обладать не только глубокой предметной и методической компетентностью, но и развитой цифровой педагогической компетенцией: уметь проектировать индивидуальные образовательные траектории, работать с аналитикой данных, использовать разнообразные цифровые инструменты и выстраивать этичное взаимодействие с обучающимися в

виртуальной среде. Как отмечает Е.Г. Тарева, формирование цифровой культуры педагога, его способности к непрерывному профессиональному развитию и быстрой адаптации к меняющимся условиям становится необходимым условием его профессиональной состоятельности [2]. Это требует пересмотра программ педагогического образования, создания гибкой системы непрерывного повышения квалификации и развития профессиональных сообществ.

Четвертая задача – сохранение гуманистической сущности образования в условиях его тотальной цифровизации. Технологический прогресс не должен подменять собой живое педагогическое взаимодействие, развитие эмпатии, критического мышления, нравственных ориентиров и ценностных оснований личности. Цифровая среда должна дополнять и усиливать, а не заменять фундаментальные принципы воспитания и развития личности. Важно сохранить хрупкий баланс между технологической эффективностью и гуманистическими ценностями, между стандартизацией и индивидуализацией, между автоматизацией и живым человеческим общением.

Пятая задача – обеспечение академической честности и качества образования в цифровую эпоху. Развитие генеративного искусственного интеллекта ставит под вопрос традиционные механизмы оценки знаний и требует пересмотра подходов к контролю и верификации учебных достижений. Необходима разработка новых форм оценивания, ориентированных на проверку не только конечных результатов, но и самого процесса обучения, на оценку способности применять знания в реальных ситуациях, на развитие рефлексии и самоконтроля у обучающихся.

Наряду с вызовами и задачами, цифровое образование открывает перед системой обучения беспрецедентные возможности, которые при грамотной реализации способны качественно повысить его эффективность, доступность и релевантность потребностям общества и экономики.

Возможность глубокой персонализации обучения, о которой уже говорилось выше, является, пожалуй, наиболее значимой. Цифровая среда позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося – его темп работы, предпочитаемые каналы восприятия информации, уровень предварительной подготовки, профессиональные интересы, мотивационные факторы – и выстраивать образовательный маршрут, максимально соответствующий его потребностям и целям. Это особенно важно в условиях массового образования, где традиционные методы индивидуализации были ограничены объективными организационными и ресурсными факторами. Теперь персонализация становится технологически и экономически возможной в масштабах всей системы.

Возможность иммерсивного моделирования профессиональных ситуаций с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности, интерактивных симуляторов, цифровых двойников и иммерсивных сред позволяет максимально приблизить учебный процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Обучающиеся могут отрабатывать сложные навыки в безопасной виртуальной среде, совершать ошибки и учиться на них без реальных негативных последствий, многократно повторять трудоемкие операции. А.А. Вербицкий в своей теории контекстного обучения убедительно обосновывает, что именно квазипрофессиональная деятельность, основанная на моделировании реальных производственных задач и ситуаций, обеспечивает наиболее эффективное формирование компетенций и готовность к реальной деятельности [1].

Возможность организации глобального сетевого взаимодействия и совместной проектной деятельности поверх географических и временных границ открывает принципиально новые формы коллаборации и обмена опытом. Студенты из разных регионов и стран могут совместно работать над исследовательскими проектами, участвовать в международных образовательных инициативах, общаться с ведущими экспертами и практиками со всего мира. Это способствует развитию коммуникативных навыков, межкультурной компетентности, готовности к работе в распределенных командах и глубокому пониманию глобального контекста профессиональной деятельности.

Возможность непрерывного мониторинга образовательных результатов и оперативной корректировки траектории обучения на основе аналитики данных позволяет своевременно выявлять затруднения, оказывать адресную поддержку обучающимся и адаптировать содержание и методы обучения в режиме реального времени. Формирующее оценивание, основанное на цифровых инструментах, становится более объективным, информативным и полезным для самого обучающегося, помогая ему осознать свой прогресс и определить зоны роста.

Возможность создания открытых образовательных ресурсов и их свободного распространения способствует демократизации образования, повышению его доступности для различных социальных групп, в том числе для людей с ограниченными возможностями здоровья, для жителей отдаленных регионов, для тех, кто совмещает обучение с работой или семейными обязанностями. Российские платформы «Открытое образование», Stepik, «Универсариум», Лекториум и другие обеспечивают доступ к качественным курсам ведущих университетов для широкой аудитории, разрушая барьеры и делая образование по-настоящему массовым и инклюзивным.

Возможность интеграции образования с реальной профессиональной деятельностью через цифровые платформы стажировок, проектные задания от индустриальных партнеров, портфолио-системы и краудсорсинговые проекты позволяет сократить разрыв между академической подготовкой и требованиями рынка труда. Обучающиеся получают реальный опыт, работают над актуальными задачами, выстраивают профессиональные связи и формируют портфолио еще в процессе обучения.

Успешное развитие цифрового образования невозможно без активной и скоординированной роли государства и профессионального сообщества. Государственная политика в этой сфере должна быть направлена на создание благоприятных условий для инноваций, обеспечение инфраструктурной базы, подготовку кадров, защиту прав участников образовательного процесса и формирование стратегического видения развития отрасли. Российские компании, работающие в сфере образовательных технологий, вносят существенный вклад в разработку платформ, сервисов и методических решений, адаптированных к специфике национальной системы образования и учитывающих культурные и нормативные особенности.

Важным направлением является формирование надежной нормативно-правовой базы, регулирующей использование цифровых технологий в образовании, защиту персональных данных обучающихся, применение искусственного интеллекта, обеспечение академической честности и качества образования. Как отмечают исследователи, именно сочетание технологических возможностей, институциональной поддержки и грамотного нормативного регулирования обеспечивает устойчивое и ответственное развитие цифровой образовательной среды [9].

Отраслевое сообщество – преподаватели, методисты, ученые, разработчики образовательных технологий – играет ключевую роль в осмыслении и адаптации технологических инноваций к конкретным педагогическим задачам. Обмен лучшими практиками, разработка методических рекомендаций, проведение исследований эффективности цифровых инструментов, формирование профессиональных стандартов и этических кодексов – все это создает прочную профессиональную основу для развития цифрового образования и обеспечивает его высокое качество и релевантность.

Перспективы цифрового образования неразрывно связаны с глубоким преобразованием всех элементов образовательной системы – от содержания и методов до организационных форм и субъектных отношений между участниками образовательного процесса. Ключевые тренды, среди которых персонализация на основе аналитики данных, интеграция искусственного интеллекта, развитие гибридных форматов, ориентация на новые компетенции и развитие непрерывного обучения, определяют вектор развития образовательной среды в ближайшей и среднесрочной перспективе.

Реализация этих трендов требует решения ряда системных задач: обеспечения технологического суверенитета, преодоления цифрового неравенства, подготовки педагогических кадров нового типа, сохранения гуманистической сущности образования и обеспечения академической честности. Эти задачи тесно взаимосвязаны и могут быть решены только при условии скоординированных усилий государства, образовательных организаций, разработчиков технологий, профессионального сообщества и самих обучающихся.

Вместе с тем цифровое образование открывает беспрецедентные возможности для повышения качества обучения, развития индивидуализированных образовательных траекторий, моделирования профессиональных ситуаций, организации сетевого взаимодействия и интеграции образования с реальной профессиональной деятельностью. Успешное использование этих возможностей позволит подготовить специалистов, способных эффективно действовать в условиях быстро меняющегося мира, адаптироваться к новым вызовам и обеспечивать устойчивое развитие общества в цифровую эпоху.

Дальнейшие исследования в области цифрового образования должны быть сосредоточены на изучении долгосрочного влияния цифровых технологий на когнитивное и личностное развитие обучающихся, разработке эффективных моделей гибридного обучения, осмыслении этических аспектов применения искусственного интеллекта, формировании новой культуры академической деятельности в цифровой среде и разработке валидных методик оценки качества цифрового образования. Только комплексный, взвешенный и гуманистически ориентированный подход позволит раскрыть полный потенциал цифрового образования и избежать связанных с ним рисков.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технология / А.А. Вербицкий. – М.: Просвещение, 2017. – 168 с.
2. Тарева Е.Г. Межкультурная сензитивность субъектов цифровой коммуникации как предмет исследования / Е.Г. Тарева // Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. – М.: Эдитус, 2023. – С. 189–207.
3. Титова С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам: монография / С.В. Титова. – М.: Издательство Московского университета, 2024. – 312 с.
4. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2020. – 168 с.
5. Царапкина Ю.М. Теоретические основы подготовки будущих педагогов профессионального обучения в цифровой образовательной среде аграрного вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.М. Царапкина. – М., 2024. – 418 с.
6. Baker R.S. Educational Data Mining and Learning Analytics / R.S. Baker, P.S. Inventado // Learning Analytics: From Research to Practice / J.A. Larusson, B. White (eds.). – New York: Springer, 2014. – P. 61–75.
7. Garrison D.R. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education / D.R. Garrison, H. Kanuka // The Internet and Higher Education. – 2004. – Vol. 7. No. 2. – P. 95–105.
8. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates / N. Selwyn. – 3rd ed. – London: Bloomsbury Academic, 2022. – 288 p.
9. Williamson B. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency / B. Williamson, R. Eynon, J. Potter // Learning, Media and Technology. – 2020. – Vol. 45. No. 2. – P. 107–114. – DOI 10.1080/17439884.2020.1761641. – EDN JYLA VL

Машкин Аркадий Львович

канд. экон. наук, доцент

Борисов Владимир Михайлович

старший преподаватель

Борисов Юрий Владимирович

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)»
г. Москва

МЕХАТРОНИКА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИЙ КЛАССИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: современная мировая экономика оказалась вовлеченной в Пятую промышленную революцию (5IR) или эпоху Индустрии 5.0 (по другим аналитическим расчетам – уже Шестую). В данной статье авторы рассматривают базовые положения данных концепций, а также пытаются представить свое виденье роли классической механики в ближайшем будущем. Основная тенденция в развитии современных технологий – это автоматизация всех видов производства с целью облегчения физического труда рабочего, повышения производительности труда, улучшения качества продукции и обеспечения массового производства товаров народного потребления в цифровой экономике [1]. Проблемы сенсibilизации роботов, разработка искусственного интеллекта и взаимодействие робота, окружающей среды и человека тесно связаны с развитием компьютерных технологий и методов математического моделирования. Классическая механика в этом цифровом мире требует актуализации, и, соответственно проблема понимания роли фундаментальных дисциплин студентами стоит перед всеми преподавателями [2].

Ключевые слова: индустриальная механика, промышленная революция, индустриальное общество, синтез междисциплинарных знаний, фундаментальные науки.

Мы еще помним, что когда-то пользовались компьютерной мышью, в основе которой было электромеханическое устройство (движение относительно шарика). В дальнейшем появились компьютерные мыши с оптической системой вместо электромеханической, и наконец – сенсорная панель у ноутбука. Другой пример – звукозапись: от фонографов до патефонов с пластинками (рис. 1), далее проигрывателей с электрическим приводом, потом магнитофоны и далее CD и наконец МПЗ-плееры, в которых полностью отсутствует движение механических элементов. В качестве примера можно привести самые обычные часы: эволюция от механических, к электромеханическим, и далее электронным, или гироскопы, когда долгое время использовались (и используются) электромеханические гироскопы, а потом вошли в обиход оптические системы, где механика уже на второстепенных ролях, и наконец полностью электронные, как в наличествующих у всех нас смартфонах. Технический прогресс остановить нельзя, так рассмотрим тот вариант будущего, где механика предстанет не устаревшей наукой, а основой современной цивилизации, т.к. развитие все-таки идет по спирали (эту философскую теорию выдвинул великий немецкий философ Георг Вильгельм Фридрих Гегель. В древности думали, что все процессы в мире повторяются и ничего нового ожидать не приходится. Об этом однозначно сказано в библейской книге Экклезиаста (глава 1) [3]). Гегель рассматривал историю как спиралевидный процесс (рис. 2), в котором человечество движется к высшей свободе, преодолевая внутренние конфликты. Его модель «тезиса, антитезиса и синтеза» предполагает, что каждый новый этап развития вбирает в себя достижения прошлого, выводя их на качественно иной уровень, и как эта концепция повлияла на философию Маркса и экзистенциализм, а также указывает на её слабые стороны: оторванность от реальности и склонность к излишней идеализации исторического пути.



Рис. 1. Звукозапись: от фонографов до патефонов

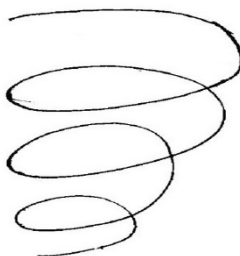


Рис. 2. Спираль Гегеля

Четвертая промышленная революция (4IR), также известная как Индустрия 4.0, была введена в научный оборот примерно в 2011 году [4], а пятая промышленная революция (5IR), также называемая Индустрией 5.0, – в 2021 году [5]. Различие между этими двумя эпохами остается, в лучшем случае, размытым. Следовательно, отсутствие четких определений и консенсуса относительно разграничения различных эпох является проблематичным [6]. Более того, хотя «Индустрия 5.0 основывается на парадигме Индустрии 4.0, подчеркивая сотрудничество человека и машины как центральный принцип вектора развития.

Концепция Индустрии 5.0, которая подчеркивает усиление сотрудничества между людьми и машинами, еще больше подчеркивает значимость мехатроники в современной промышленности. Этот сдвиг парадигмы делает меньший акцент на одной лишь технологии и больший – на синергетическом сотрудничестве между людьми и машинами [7]. Интеграция сложных технологий в Индустрию 5.0, или уже 6.0, таких как, робототехника и киберфизические системы, открыла новые возможности для устойчивого и жизнестойкого промышленного производства. Такой подход не только расширяет возможности промышленных систем, но и приводит их в соответствие с меняющимися потребностями общества и окружающей среды. Прогнозы относительно временных рамок перехода к Индустрии 6.0 существенно варьируются: от краткосрочной перспективы (3–5 лет) до долгосрочной (10–15 лет и более). Несмотря на то что концептуальная база еще находится в стадии разработки, в отрасли уже ведутся активные прикладные исследования и реализуются пилотные проекты [8].

И тут снова проявляется цикличность и спирали образность развития человечества. И если древнегреческая философия объединяла в себя все существующие тогда науки [9], и только потом начались деления, все более мелкие сегменты становились самостоятельными научными дисциплинами, то сейчас намечается обратный тренд на развитие мульти-комплексных дисциплин [10]. Рассмотрим спираль развития, применительно к классической механике [11].

Классическая механика (ньютоновская механика) – фундаментальная ветвь физики, изучающая движение материальных тел под действием приложенных к ним сил. Основана на законах движения, сформулированных великим английским ученым Исааком Ньютоном в его знаменитом труде «Математические начала натуральной философии» в 1687 году.

С появлением работы П.Л. Чебышева по математическим методам приближенного синтеза механизмов (1853) связывают рождение новой науки – теории механизмов и машин, а самого ученого называют основателем русской школы ТММ.

Дисциплина «теоретическая механика» как самостоятельная дисциплина появилась в 1891 году в Институте гражданских инженеров (Санкт-Петербург)

Начало развития строительной механики как самостоятельной науки относится к 20-м годам XIX века и было вызвано, в первую очередь, развернувшимся усиленным строительством мостов, шоссе и железных дорог, плотин, судов, промышленных зданий и высоких дымовых труб, а России строительная механика как самостоятельная дисциплина появилась в 1842 году в Строительном училище.

Прикладная механика оформилась как отдельная дисциплина около ста лет назад, когда у нее появился собственный научный журнал. Несмотря на споры о точных датах, сам процесс дробления фундаментальной науки на узкие направления остается неизменным. Сегодня, когда мир переживает очередной технологический сдвиг (эксперты до сих пор спорят, какая это по счету волна – четвертая, пятая или шестая), этот исторический процесс специализации знаний выходит на новый виток [12].

Шестой технологический уклад – это концепция будущего, где главными локомотивами экономики станут искусственный интеллект, цифровые технологии и автоматизация [13]. Суть этого уклада заключается в создании «умных» автономных систем, которые способны самостоятельно ориентироваться в пространстве и адаптироваться к меняющимся условиям. Здесь на помощь приходит кибернетика: ее классические принципы управления и работы с информацией идеально описывают логику поведения таких самоуправляемых систем.

Саморегулируемые системы – это автономные механизмы, способные адаптироваться к внешним изменениям без участия человека или при его минимальном контроле. Благодаря встроенным алгоритмам и интеллектуальным компонентам они самостоятельно корректируют свою работу. Сегодня такие системы повсеместно внедрены в технику: от навигаторов и беспилотников до медицинского оборудования (аппараты ИВЛ) и торговых алгоритмов на бирже. В будущем, с развитием кибернетики, роль таких систем станет критической: они проникнут в биологию, медицину, экологию и нанотехнологии. Их развитие приведет к колоссальному росту автономности и позволит человечеству значительно эффективнее расходовать ресурсы и энергию. И это лишь немногие примеры среди уже существующего множества самоуправляемых систем. Но в большинстве случаев они имеют техническую или информационную природу (как промышленные роботы или компьютерные программы) [14]. На завершающей фазе кибернетической революции появится множество самоуправляемых систем, связанных с биологией и бионикой, физиологией и медициной, сельским хозяйством и окружающей средой, нано- и биотехнологиями. Число и сложность таких систем, а равно автономность их работы возрастут на порядки. Кроме того, они смогут существенно экономить потребление энергии и ресурсов.

Так причем тут теоретическая механика? А ответ лежит в новой науке, которая снова объединяет уже существующие науки, и выводит их на новый уровень.

Это наука имеет название мехатроника, в которой механика рассматривается в комплексе с электротехникой, электроникой и компьютерным управлением. Но в основе мехатроники лежит всё же механика, а остальное – «надстройка». Следует подчеркнуть, что, если нет основы – механики, нет и «надстройки».

Особую роль в развитии мехатроники играют интеллектуальные технологии и их приложения к задачам управления функциональными движениями. Механическая часть в мехатронной системе является объектом управления. Компьютерное управление мехатронными системами на основе интеллектуальных технологий позволяет с высоким качеством выполнять сложные движения в условиях изменения управляющих и возмущающих воздействий даже с неполной информацией о внешней среде.

За последние десятилетия мехатроника прошла путь от инновационной концепции до фундаментальной дисциплины, прочно закрепившись как в академической сфере, так и в промышленном секторе [15]. Данная трансформация обусловлена синергией машиностроения, электроники и компьютерных технологий, что позволило создавать высокотехнологичные решения для различных отраслей.

На начальных этапах становления мехатроника базировалась на принципах параллельного проектирования, объединяя разрозненные инженерные области в единую систему. Такой междисциплинарный подход позволил повысить адаптивность и функциональность технических решений. Важным этапом стало внедрение специализированных образовательных программ, которые способствовали институционализации мехатроники как самостоятельного направления исследований.

Образовательная мехатроника, развившаяся из робототехники, стала ключевым инструментом подготовки кадров для условий Индустрии 4.0. Благодаря акценту на модульном проектировании и практико-ориентированном обучении, современные программы позволяют студентам осваивать навыки, необходимые для работы с передовыми промышленными системами. Именно прикладной характер обучения обеспечил широкое признание мехатроники в академической среде [16].

Мехатроника претерпела значительную трансформацию, став ключевым фактором промышленного прогресса. Ярким примером этого развития являются мобильные роботизированные комплексы, активно внедряемые лидерами отрасли для выполнения высокоточных операций в авиастроении (сверление, сборка). Эти системы объединяют передовую робототехнику, прецизионное управление и интеллектуальное ПО, что позволяет им эффективно функционировать в сложных условиях, в том числе в режиме коллаборации с человеком. Исторический путь мехатроники демонстрирует адаптивность инженерной мысли. Синтез машиностроения, электроники и ИТ не только породил инновационные технологии, но и трансформировал систему инженерного образования. В дальнейшем развитие мехатроники будет направлено на интеграцию новых методологий, отвечающих динамичным запросам индустрии и общества [17].

Мехатроника, синтезирующая принципы механики, электроники и компьютерных наук, является фундаментом индустриального прогресса. Будущие исследования должны сосредоточиться на решении проблем, связанных с масштабируемостью и устойчивостью мехатронных систем. Изучение потенциала мехатроники в решении глобальных проблем, таких как изменение климата и дефицит ресурсов, может стать плодотворным направлением исследований. Кроме того, необходимы дополнительные эмпирические исследования для понимания долгосрочного влияния мехатронных систем на производительность и динамику рабочей силы. Будущие исследования также должны изучить, как меняющаяся среда мехатроники влияет на должностные обязанности, требует новых навыков и потенциально вытесняет традиционные методы труда. Кроме того, понимание баланса между автоматизацией и человеческим трудом, а также разработка стратегий, способствующих адаптации и повышению квалификации рабочей силы в ответ на мехатронные инновации, являются критически важными областями, требующими дальнейшего изучения.

Мехатроника оказывает глубокое влияние не только на промышленные приложения, но и на общество и технологии в целом. Ее роль в разработке устойчивых и эффективных систем может внести значительный вклад в усилия по охране окружающей среды. На общественном уровне мехатроника может улучшить качество жизни, повысив функциональность и безопасность потребительских товаров и услуг. В более широком технологическом контексте мехатроника служит катализатором инноваций, стимулируя разработку новых инструментов, систем и методологий, способных изменить будущее. Ещё раз хотелось бы подчеркнуть, что становление мехатроники, как новой области техники и науки, базируется на фундаментальных основах механики и на достижениях её прикладных разделов. Мы, как коллектив

преподавателей, и можем, и у нас другого выхода, как влиться в данный тренд, и включить в преподаваемые дисциплины элементы этой науки.

Список литературы

1. Современные тенденции развития цифровой экономики: реалии, проблемы и влияние на финансы / под ред. И.В. Политковской, Т.А. Шпилькиной, М.А. Жидковой, М.А. Фёдоровой, В.Б. Фроловой. – М., 2019.
2. Машкин А.Л. Повышение роли фундаментальных дисциплин в системе современного высшего образования / А.Л. Машкин, Е.С. Гоголина, С.В. Глаголева // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – №84–4. – С. 131–134. DOI 10.18411/trnio-04-2022-177. EDN VUUGCD
3. Кагарманов И.А. Диалектическая спираль истории в философии Гегеля: развитие человеческой свободы через противоречия и синтез / И.А. Кагарманов, М.М. Шайсламова // Вестник науки. – 2024. – 1 дек.
4. Lasi H. Industry 4.0 / H. Lasi, P. Fettke, H.G. Kemper, T. Feld, M. Hoffmann // Business & Information Systems Engineering. – 2014. – Vol. 6, No. 4. – P. 239–242.
5. Boopathi S. Digital HR implementation for business growth in industrial 5.0 / S. Boopathi // Convergence of Human Resources Technologies and Industry 5.0. – IGI Global, 2024. – P. 1–22.
6. Селедцова И.А. Сравнительный анализ ключевых особенностей развития «Индустрии 4.0» в странах Европы, Азии, США и России / И.А. Селедцова, В.А. Никонова // Инновации. – 2017. – №11. EDN YRUNDZ
7. Машкин А.Л. Индустриальная механика и индустриальное общество / А.Л. Машкин, Ю.В. Борисов, В.М. Борисов // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2026. – С. 224–227. EDN OQTCJC
8. Машкин А.Л. Взаимное обучение преподавателей и студентов по принципу «peer-to-peer learning» / А.Л. Машкин, О.А. Грузинова, Ю.В. Борисов // Социальные и педагогические вопросы образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 71–75. EDN PAKURI
9. Кедров Б.М. О синтезе наук / Б.М. Кедров // Вопросы философии. – 1973. – №3. – С. 77–90. EDN WDQBRF
10. Турушев М.Е. Цифровые решения в инженерии / М.Е. Турушев, Д.А. Гирник, А.Ю. Чуба // Аграрная наука в контексте времени: сборник трудов LX Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Тюмень, 2025. – С. 209–213. EDN AHCELV
11. Моисеев Н.Д. Очерки развития механики: учеб. пособие для ун-тов / Н.Д. Моисеев; под ред. П.М. Огибалова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961.
12. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. = Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe–XVIIIe siècle / Ф. Бродель; пер. с фр. Л.Е. Куббеля. – М.: Прогресс, 1992. EDN CUUUMO
13. Современные тенденции развития цифровой экономики: реалии, проблемы и влияние на финансы / под ред. И.В. Политковской, Т.А. Шпилькиной, М.А. Жидковой, М.А. Фёдоровой, В.Б. Фроловой. – М., 2019.
14. Дырдина Е.В. Потенциал графических методов расчета конструкций в развитии инженерной интуиции у будущих архитекторов и строителей / Е.В. Дырдина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 3 (247). – С. 84–94. DOI 10.25198/1814-6457-247-84. EDN LKAIBN
15. Новые педагогические парадигмы: вопросы дидактики и компетентность / М.Г. Романцов, И.Ю. Мельникова, Г.Г. Даниленкова [и др.] . – М.: Академия Естествознания, 2012.
16. Борисов С.В. Теоретическая механика: учебное пособие / С.В. Борисов. – В 2 ч. Ч. 1. Статика. Кинематика. – М., 2024. –. EDN CJXXJO
17. Борисов С.В. Методическое обеспечение при изучении теоретической механики в университете / С.В. Борисов, А.Л. Машкин // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2022. – С. 126–129. EDN ZGYIPD

Плякина Виктория Васильевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

г. Луганск, Луганская Народная Республика

DOI 10.31483/r-169038

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ПРОБЛЕМ К ПЕРСПЕКТИВАМ

Аннотация: статья посвящено вопросу изучения особенностей интеграции цифровых инструментов в систему дошкольного образования в России. Подчеркивается двойственный характер данного процесса: с одной стороны, цифровизация выступает как мощный инструмент модернизации педагогической практики, способствующий эффективному взаимодействию с подрастающим «цифровым» поколением и профессиональному росту педагогов через онлайн-обучение. С другой стороны, статья выявляет существенные препятствия на пути повсеместного внедрения технологий. К ним относятся: неравномерное покрытие территорий высокоскоростным интернетом, недостаточная готовность персонала (психологическая и методическая) к работе с новыми инструментами, а также проблемы, связанные с быстрым устареванием программного обеспечения и потенциальными рисками для дошкольников, связанными с чрезмерным экранным временем.

Ключевые слова: цифровая трансформация, дошкольное образование, цифровая среда, ИКТ в детских садах, повышение квалификации педагогов, электронные образовательные ресурсы, развитие инфраструктуры, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Актуальность: в условиях стремительной цифровизации всех аспектов общественной жизни, образование не является исключением. Эта задача входит в число приоритетных направлений государственной политики РФ, направленных на укрепление технологического суверенитета и повышение конкурентоспособности страны.

Цель: рассмотреть перспективы развития цифровой образовательной экосистемы в дошкольных учреждениях, а также определить ключевые трудности и пути их преодоления.

Степень разработанности: тема интеграции цифровых технологий в дошкольное образование исследована лишь частично. Большинство работ направлено на школьное или высшее образование, между тем как специфика работы с дошкольниками требует особого внимания к психолого-педагогическим аспектам.

Научная новизна: заключается в комплексном анализе барьеров (кадровых, инфраструктурных и нормативных), затрудняющих внедрение отечественных цифровых платформ в дошкольном образовании, а также в предложенной модели поэтапной подготовки педагогов к работе в электронной информационно-образовательной среде.

Теоретическая значимость: состоит в уточнении понятий цифровой дидактики для дошкольного возраста и систематизации факторов, влияющих на формирование познавательного интереса у детей 3–7 лет с помощью интерактивных технологий.

Практическая значимость: результаты могут быть использованы руководителями дошкольных учреждений при разработке стратегий цифрового развития, а органами управления образованием – для формирования единых стандартов безопасности и качества образовательного контента.

Методология: исследование опирается на общенаучные методы (анализ нормативно-правовой базы, моделирование, сравнительный анализ), а также на эмпирические методы (анкетирование педагогов, включенное наблюдение).

Основная часть: цифровизация образования в современном мире представляет собой процесс внедрения передовых технологий, включая ИИ и VR, в педагогическую практику. Создание персонализированной цифровой среды с надежным доступом в Интернет

трансформирует взаимодействие учителя и ученика в диалог равных. Цифровые решения оптимизируют управление в детских садах, упрощая сбор и анализ данных. Программное обеспечение позволяет педагогам создавать яркие и понятные детям материалы. Важным аспектом является непрерывное профессиональное совершенствование педагогов через дистанционные платформы, что повышает качество образовательного процесса.

Цифровизация охватила все уровни образования, включая дошкольное. Применение цифровых технологий в детских садах – это не дань моде, а необходимое условие для создания современной развивающей среды. Технологии используются не для обучения информатике, а как способ более эффективного освоения окружающего мира. Для поколения, выросшего в цифровую эпоху, виртуальная реальность является естественной средой. Педагогический процесс должен учитывать эту специфику восприятия информации.

Современные дети теряют интерес к обучению, основанному на устаревших методах. У воспитателей детских садов требуются развитые гибкие навыки для работы с интерактивным оборудованием и ПО. Цифровые инструменты способствуют не только передаче знаний, но и формируют эстетическое восприятие, креативность, а также основы информационной культуры.

Международные исследования подтверждают, что дети младше 11 лет усваивают до 80% информации через электронные ресурсы. Национальный проект «Образование» ставит задачу к 2024 году сформировать доступную цифровую среду и внедрить систему непрерывного профессионального развития педагогов.

Интеграция IT-технологий в педагогику активно обсуждается. А.П. Панфилова предлагает интенсивные методики, Б.Ц. Бадмаева подчеркивает значение активных цифровых методов.

Анализ практики показывает, что техническая база имеется в 82,7% ДОО. Профессиональный рост кадров происходит через внутренние группы и методические центры, что свидетельствует о высокой мотивации педагогов.

С.Н. Литвинова и Ю.В. Чельшева отмечают, что цифровая трансформация открывает новые каналы коммуникации. Однако эксперты указывают на нехватку отечественного контента и отсутствие стандартов цифровой безопасности.

Фундаментальные подходы А.А. Вербицкого, Б.А. Сазонова и Л.И. Якобсона показывают, что информационные технологии могут органично дополнять систему воспитания.

Однако процесс цифровизации встречает барьеры, прежде всего – цифровое неравенство, особенно в удаленных регионах.

Выводы и перспективы: Цифровизация дошкольного образования – необратимый процесс. Внедрение цифровых инструментов повышает качество образования и обеспечивает равные возможности для детей, что соответствует задачам программы «Цифровая экономика РФ».

Цифровые инструменты трансформируют отношения «учитель – ученик» в модель партнерства. Для поколения Z интерактивные форматы являются естественным способом обучения. Однако эффективность трансформации зависит от преодоления актуальных противоречий.

Проблематика внедрения цифровых технологий в детских садах обусловлена тремя группами факторов: инфраструктурные ограничения (неравномерный доступ к интернету, дефицит оборудования), кадровый дефицит (низкая цифровая грамотность, психологическое сопротивление), а также социальный запрос (опасения родителей). Анализ показал, что ключевым фактором успеха является системная методическая поддержка, а не только наличие оборудования.

До 2030 года федеральный проект «Цифровая образовательная среда» сосредоточится на отечественном ПО и контенте, соответствующем ценностям РФ. 2026 год – Год дошкольного образования – ознаменуется запуском цифрового хаба для родителей и воспитателей.

Ожидается обновление ФГОС, с акцентом на воспитательный компонент и безопасное приращение цифровых технологий.

Список литературы

1. Литвинова С.Н. Цифровая трансформация образовательной среды дошкольной образовательной организации / С.Н. Литвинова, Ю.В. Челышева // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2021. – Вып. 62. – С. 99–112. DOI 10.15382/sturIV202162.99-112. EDN EDNISF
2. Пустовойтова О.В. Готовность дошкольной образовательной организации к цифровой трансформации / О.В. Пустовойтова, Н.А. Шепилова, Л.А. Яковлева, Д.П. Курникова // Концепт. – 2022.
3. Сахарова Е.П. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 №1632-р «Об утверждении программы "Цифровая экономика Российской Федерации"».
4. Ротерс Т.Т. Эстетический концепт духовно-физического совершенствования личности / Т.Т. Ротерс // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 2. Физическое воспитание и спорт. – 2022. – №3 (82). – С. 41–45. EDN CHJLDX
5. Ротерс Т.Т. Здоровьесбережение как основная государственная задача системы образования / Т.Т. Ротерс // Человек. Наука. Социум. – 2021. – №4 (8). – С. 7–27. EDN BVJANA
6. Клименко И.В. Состояние программно-методического обеспечения занятий физического воспитания детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях / И.В. Клименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 2. – 120 с.
7. Об информатизации системы дошкольного образования. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901806437> (дата обращения: 27.08.2026).
8. Проект Постановления Правительства РФ «О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых».
9. Цифровизация дошкольного образования: обобщение опыта муниципальной системы / Современное дошкольное образование. – 2021.
10. Национальный проект «Образование». – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 23.04.2026).

Соболевская Екатерина Владимировна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №17»

г. Канаш, Чувашская Республика

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация: в статье рассматриваются трансформация подходов к эстетическому воспитанию дошкольников в условиях цифровой среды и визуального перенасыщения. Автор акцентирует внимание на необходимости смещения акцентов с шаблонного результата на живой сенсорный опыт и развитие эмоционального интеллекта через взаимодействие с прекрасным в повседневности.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое воспитание, современный мир, дошкольный возраст.

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях современного общества стало одной из самых значимых задач, а не лишь второстепенным аспектом их развития. В наше время, когда мы сталкиваемся с постоянным потоком информации, цифровым шумом и визуальным перенасыщением, способность воспринимать красоту, ощущать гармонию и выражать свои эмоции через творческие практики становится не просто приятным дополнением к интеллекту, но и важным инструментом для адаптации к окружающему миру и сохранения психологического благополучия.

Ранее эстетическое восприятие ограничивалось простыми занятиями, такими как рисование простых фигур или запоминание стихов. Однако сегодня это явление представляет собой сложный и многоуровневый процесс, который начинается с первых дней жизни и требует от

взрослых осознанного и внимательного подхода. Одним из главных изменений в этом контексте является расширение понятия «красоты». Для современного ребенка эстетика не ограничивается лишь природными пейзажами или классической музыкой. Она проявляется в самых разных аспектах повседневной жизни: в дизайне городской инфраструктуры, в интерфейсах современных гаджетов, в архитектуре зданий и даже в том, как одеваются их родители. Такое разнообразие предоставляет детям огромные возможности, позволяя им увидеть мир в его визуальном многообразии и черпать вдохновение из различных источников.

Однако с этим также приходит и серьезная опасность. В условиях изобилия визуальных образов подлинные ценности могут легко затеряться, а эстетика может быть подменена яркостью и поверхностной эффектностью. Поэтому, по мнению Г.Н. Шеставиной [2], задача воспитателей и родителей в данной ситуации заключается не в том, чтобы изолировать ребенка от экранов и визуальных стимулов, а в том, чтобы научить его развивать так называемый «визуальный фильтр». Это означает, что детям необходимо прививать способность различать гармоничные формы и идеи от хаоса, глубинный смысл от поверхностной мишуры. Для достижения этой цели важным является создание среды, в которой дети могут исследовать и экспериментировать с различными формами искусства и самовыражения. Это может включать в себя занятия изобразительным искусством, музыку, театральные постановки и другие творческие практики. Важно, чтобы взрослые активно участвовали в этом процессе, помогая детям осмысливать увиденное и услышанное, обсуждать произведения искусства и делиться своими впечатлениями.

Таким образом, эстетическое воспитание дошкольников в современном мире требует не только внимания к художественным аспектам, но и глубокого понимания того, как визуальные образы влияют на восприятие и эмоциональное состояние ребенка. В конечном итоге, задача заключается в том, чтобы помочь детям развить свою индивидуальность, научить их ценить красоту в различных формах и способах самовыражения, а также формировать устойчивую основу для их психологического здоровья и гармоничного развития.

Е.А. Силаева и Е.Ю. Тихая [1] отмечают, что эстетическое воспитание дошкольников в современном мире сталкивается с довольно парадоксальной ситуацией. С одной стороны, мы живем в эпоху, когда мир наполняется богатством визуальных и звуковых образов, которые доступны каждому. С другой стороны, настоящая красота становится все более труднодоступной для восприятия детей. Эта проблема не связана с нехваткой материалов или методик, а заключается в качественном изменении самой среды, в которой растут наши дети. Сегодняшняя реальность характеризуется тотальной эстетической эклектикой. Высокое искусство, которое когда-то считалось основой культурного воспитания, соседствует с откровенной безвкусицей. Классическая гармония и эстетика теряются на фоне потока ярких, агрессивных и зачастую примитивных образов, которые транслируются через экраны современных гаджетов. Дети, чья психика еще не успела сформировать устойчивые фильтры для восприятия информации, оказываются беззащитными перед этим хаосом. В результате их естественное чувство красоты рискует либо атрофироваться, либо заменяться ложными ориентиром, которые не имеют ничего общего с подлинными эстетическими ценностями.

Одной из наиболее серьезных проблем, с которыми мы сталкиваемся, является стремительная атрофия живого восприятия у современных детей. Все меньше времени они проводят в взаимодействии с реальным миром, который полон тактильных ощущений, запахов и звуков природы. Вместо этого они все чаще заменяют эти живые впечатления на виртуальные симуляции, которые не могут передать всей полноты реальности. Например, гладкий и холодный экран планшета не способен передать такие ощущения, как шершавость коры дерева, теплоту глины в руках или изменчивость облаков в небе. Эстетическое чувство, как правило, рождается из медленного созерцания и многосенсорного опыта, тогда как цифровой мир требует от нас быстрой смены картинок и мгновенной реакции на происходящее. Для дошкольников, чье внимание постоянно рассеивается, а время, отведенное на наблюдение и вслушивание, сокращается до нескольких секунд, не формируются нейронные связи, отвечающие за

глубокое эстетическое переживание. Это приводит к поверхностному восприятию, когда красота определяется не глубиной и гармонией, а яркостью и громкостью. Таким образом, современный ребенок начинает воспринимать мир через призму поверхностных впечатлений, что, безусловно, негативно сказывается на его эстетическом развитии.

Еще одной колоссальной трудностью является разрыв между декларируемыми ценностями и реальной средой, в которой обитает ребенок. В детских садах воспитатели могут рассказывать о прекрасном, обучать детей аккуратно раскрашивать шаблоны и петь правильные песни, однако за пределами этих учреждений ребенка поджидает совершенно иная реальность. Безликие дворы, однотипные игровые площадки, агрессивная реклама и мультфильмы с упрощенной, часто искаженной эстетикой создают контраст с теми идеалами, которые формируются в образовательных учреждениях. Родители, уставшие после рабочего дня, часто включают детям ролики с сомнительным художественным качеством, что дополнительно усугубляет ситуацию. В результате дети становятся свидетелями и потребителями контента, который не только не способствует их эстетическому развитию, но и формирует у них искаженное представление о красоте. Это создает замкнутый круг, из которого сложно выбраться.

Таким образом, современное эстетическое воспитание дошкольников сталкивается с множеством вызовов. Необходимы новые подходы и стратегии, которые помогут детям не только развивать свои эстетические чувства, но и научиться ценить настоящую красоту в мире, полном визуального и звукового шума. Важно создать условия, при которых дети смогут взаимодействовать с реальным миром, получать живые впечатления и развивать свои чувства через непосредственное восприятие окружающей действительности. Работа с детьми в этом контексте должна быть направлена на формирование у них глубокого и осознанного восприятия красоты. Это можно достичь через разнообразные методы и приемы, такие как прогулки на свежем воздухе, занятия творчеством, использование природных материалов для создания искусства и многое другое. Важно, чтобы дети имели возможность не только видеть, но и чувствовать, слышать и воспринимать мир во всей его многообразии.

Таким образом, перед нами стоит задача не только сохранить, но и развить в детях естественное чувство красоты, которое поможет им стать гармоничными личностями в будущем. Эстетическое воспитание должно стать неотъемлемой частью их жизни, а не просто набором знаний и умений, которые они получают в образовательных учреждениях. Важно, чтобы дети научились ценить и понимать красоту не только в искусстве, но и в окружающем их мире, что в конечном итоге приведет к формированию более глубокой и осознанной эстетической культуры. Эстетическое воспитание должно стать неотъемлемой частью их жизни, а не просто набором знаний и умений, которые они получают в образовательных учреждениях. Важно, чтобы дети научились ценить и понимать красоту не только в искусстве, но и в окружающем их мире, что в конечном итоге приведет к формированию более глубокой и осознанной эстетической культуры. Такая культура начинается с умения видеть гармонию в простых вещах – в утреннем луче солнца, в переливах голосов птиц, в теплой улыбке близкого человека, и это видение становится внутренним компасом, направляющим поступки и мысли. Когда ребенок привыкает искать и находить прекрасное в обыденности, он обретает способность наполнять каждый свой день смыслом и радостью, а его восприятие мира становится обильным, живым и по-настоящему человеческим.

Список литературы

1. Силаева Е.А. Новые подходы к содержанию художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в целевых ориентирах Федеральной государственной образовательной программы дошкольного образования / Е.А. Силаева, Е.Ю. Тихая // Молодой ученый. – 2024. – №15(514). – С. 297–299. – URL: <https://moluch.ru/archive/514/112896> (дата обращения: 10.09.2026). – EDN BRMZSG
2. Шестакина Г.Н. Эстетическое развитие дошкольников: инновационный подход / Г.Н. Шестакина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. – №7.

Чистяков Ярослав Владимирович

канд. техн. наук, доцент, доцент
ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное
училище противовоздушной обороны»
Министерства обороны Российской Федерации
г. Ярославль, Ярославская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНАЖНО-ИМИТАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в статье рассматриваются тренажно-имитационные комплексы (ТИК) как системы обучения и тренировки специалистов в военном деле, авиации, медицине и инжиниринге. Цель работы – проследить эволюцию ТИК, охарактеризовать их современное состояние и области применения. Показано, что развитие компьютерных технологий, виртуальной и дополненной реальности, а также искусственного интеллекта расширило функциональность комплексов и позволило создавать адаптивные, персонализированные симуляторы. Систематизированы преимущества ТИК (безопасность, групповое взаимодействие, инновационные методы) и недостатки (сложность реализации, узкая специализация, проблемы ПО, медико-психологические риски). Материал адресован разработчикам обучающих систем, методистам и преподавателям.

Ключевые слова: тренажно-имитационные комплексы, симуляторы, виртуальная реальность, дополненная реальность, искусственный интеллект, адаптивное обучение, безопасность обучения, профессиональная подготовка, групповое взаимодействие, дистанционные форматы.

Тренажно-имитационные комплексы (ТИК) представляют собой системы, предназначенные для обучения и тренировки специалистов в различных областях – от военного дела до авиации и медицины. Основная цель ТИК заключается в создании реальных условий для обучения, позволяя пользователям отрабатывать навыки без риска для жизни и здоровья, а также без необходимости использования дорогостоящей техники [1].

В 1990-е годы в связи с глобальным распространением технологий, тренажно-имитационные комплексы начали интегрироваться с другими обучающими системами. Современные ТИК стали более универсальными и гибкими. ТИК начали использоваться для подготовки служб экстренного реагирования и обеспечения безопасности, что стало особенно важно в связи с повышением террористической угрозы в мире. Так же начало использования VR-технологий в тренировочных комплексах расширило возможности по созданию захватывающих и реалистичных обучающих сред.

В конце XX века и начале XXI века произошел резкий скачок в развитии тренажно-имитационных комплексов благодаря достижениям в области компьютерных технологий и виртуальной реальности, благодаря чему появились компьютерные симуляторы, которые позволяли создавать сложные сценарии и модели поведения. Это стало особенно актуально для военно-воздушных сил, где пилоты могли тренироваться в различных метеоусловиях и сценариях, включая экстренные ситуации. Так же использование технологий виртуальной реальности открыло новые горизонты для ТИК. Наиболее интересным стало создание симуляторов, которые полностью погружают пользователя в виртуальный мир, предоставляя возможность максимально приближенного к реальности обучения [1].

На современном этапе тренажно-имитационные комплексы становятся всё более доступными и многофункциональными, что расширяет их применение не только в военной сфере, но и в гражданской жизни. Использование искусственного интеллекта для создания адаптивных симуляторов, которые могут изменять свою сложность и сценарии в зависимости от уровня слушателя, стало настоящим прорывом. Это позволяет персонализировать обучение и делать его более эффективным. События на фоне пандемии в 2020 году стали

катализатором для перехода на дистанционные форматы обучения. Многие ТИК были адаптированы для использования в онлайн-формате, что позволило продолжать тренировки даже в условиях ограничений на передвижение.

Тренажно-имитационные комплексы изначально были и остаются неотъемлемой частью военной подготовки. Их основное преимущество заключается в возможности создания сложных боевых сценариев и отработке командной работы в условиях, максимально приближенных к боевым.

В гражданской авиации ТИК помогают подготовить пилотов и экипажи для различных сценариев, включая экстренные ситуации, а также учат маневрировать в сложных погодных условиях.

В медицине ТИК используются для обучения хирургов и медицинского персонала. Современные имитационные комплексы позволяют отрабатывать сложные операции на виртуальных пациентах и отрабатывать действия в экстренных ситуациях. Это помогает повысить уровень обслуживания и снизить риски для реальных пациентов.

В сфере инжиниринга ТИК становятся важным инструментом для подготовки специалистов к работе с высокотехнологичным оборудованием. Это особенно актуально в области энергетики, где правильная реакция на нештатные ситуации может спасти жизни и предотвратить катастрофы [2].

Не смотря на все рассмотренные преимущества ТИК имеет так же и ряд особенных недостатков.

1. Невозможность обучения правилам технического обслуживания и ремонта для получения реального опыта.

2. Излишняя сложность технической реализации. Это касается тренажёров, предназначенных для тренировки персонала в режимах управления работой сложных технических систем на макетах рабочих мест управления.

3. Отсутствие адаптивности к разным типам объектов управления. Модуль процедурного тренажёра и входящий в его состав макет рабочего места управления должны создаваться под конкретный тип сложной технической системы.

4. Проблемы и ошибки программного обеспечения. Также к ним относится недостаточное количество смоделированных учебных сценариев.

5. Узкая специализация тренажёра на определённую предметную дисциплину.

6. Медико-психологические проблемы. Например, обострение заболеваний у студентов, длительно обучающихся на тренажёре, высокая нервно-психическая напряжённость, психологический дискомфорт обучающегося при информационном взаимодействии с виртуальными объектами.

История развития тренажно-имитационных комплексов – это история не только технологий, но и объёмная попытка повысить уровень подготовки специалистов в разнообразных сферах, уберечь их от ошибок и минимизировать риски. С каждым новым достижением в области технологий, ТИК становятся всё более сложными и эффективными, открывая новые возможности для обучения. Рассмотренные тренды, такие как использование искусственного интеллекта и виртуальной реальности, предвещают дальнейшую эволюцию и адаптацию ТИК к нуждам будущего. Важно отметить, что эти технологии не ограничиваются только профессиональной сферой, но могут также использоваться в образовательных учреждениях для обучения студентов и повышения их навыков [3].

На сегодняшний день ТИК представляют собой многофункциональные системы, которые могут включать использование различных технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, симуляторы и даже искусственный интеллект. Это позволяет не только создавать реалистичные сценарии, но и адаптировать обучающие программы под конкретные задачи и условия, с которыми может столкнуться личный состав.

Одним из ключевых преимуществ ТИК является безопасность, которую они обеспечивают. Обучение в условиях, приближенных к боевым, но с минимальным риском для жизни

и здоровья обучаемых, позволяет специалистам накапливать необходимый опыт и уверенность в своих действиях.

Другая важная функция ТИК заключается в возможности группового обучения и взаимодействия между различными подразделениями. Во время совместных тренировок обучаемые могут отработать навыки взаимодействия, что крайне актуально в современных условиях, когда успешное выполнение боевой задачи требует слаженных действий различных подразделений. Возможность интеграции различной техники и личного состава в одном имитационном тренажере позволяет отрабатывать совместные операции, что значительно увеличивает эффективность взаимодействия в реальной обстановке.

Более того, ТИК дают возможность внедрять инновационные методы обучения. Они могут комбинировать различные подходы, включая теорию и практику, что позволяет обучаемым не только изучать теоретические основы, но и применять их в реальных сценариях.

Несмотря на свои преимущества, ТИК не лишены недостатков. Зачастую они требуют значительных финансовых вложений на начальном этапе разработки и внедрения. Кроме того, необходимо регулярное обновление программного обеспечения и оборудования для поддержания максимальной эффективности тренировок. Обучение с использованием высоких технологий может также потребовать от инструкторов определенных навыков и знаний, что может стать препятствием на пути к успешной реализации программ.

Список литературы

1. Герасименко В.И. Современные тренажно-имитационные технологии в обучении / В.И. Герасименко. – М.: Ученые записки, 2020. – 200 с.
2. Иванов А.С. Основы моделирования и симуляции / А.С. Иванов. – М.: Наука, 2019. – 300 с.
3. Соловьев Р.Л. Технологии тренажерного обучения: от теории к практике / Р.Л. Соловьев. – Казань: Казанский университет, 2018. – 185 с.

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Горбунова Алла Александровна
учитель

Григорьева Светлана Кронидовна
учитель

МБОУ «Кадетская школа им. генерал-майора милиции В.А. Архипова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ 3–6 КЛАССОВ)

Аннотация: в статье рассматривается проблема реализации метода проектов в литературном образовании обучающихся 3–6 классов на этапе перехода от начальной школы к основному общему образованию. В работе применялись методы анализа педагогической и методической литературы, обобщения педагогического опыта, систематизации и моделирования. Раскрыта сущность проектного метода в контексте требований ФГОС, предложена типология учебных проектов по литературе для 3–6 классов с учётом возрастных особенностей, описаны этапы проектной деятельности и педагогические условия её эффективной реализации. Основными выводами являются положения о том, что метод проектов обеспечивает непрерывность литературного развития ребёнка, превращая чтение из репродуктивного процесса в творческую и аналитическую деятельность. Показаны примеры реализации проектной деятельности, направленной на преодоление разрыва между начальным и основным образованием.

Ключевые слова: метод проектов, литературное образование, преемственность, ФГОС, проектная деятельность, младшие школьники, подростки, творческий проект, исследовательский проект.

Введение.

Современная система образования ориентирована на формирование личности обучающегося, способной к самостоятельному обучению, анализу информации и принятию решений. В условиях обновления содержания образования особую актуальность приобретают методы активного обучения, среди которых важное место занимает проектная деятельность. Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО) предусматривает проектную и исследовательскую деятельность как обязательный компонент образовательного процесса. В рамках системно-деятельностного подхода проектная деятельность рассматривается не как дополнительный вид работы, а как одно из ведущих средств формирования метапредметных и личностных результатов [3, с. 81].

Литература как учебный предмет занимает особое место в системе проектного обучения. Художественное произведение даёт богатейший материал для проектной деятельности: от анализа текста и изучения биографии писателя до создания собственных творческих работ, инсценировок, иллюстраций, сборников.

Реализация метода проектов в литературном образовании осложняется проблемой преемственности между начальной и основной школой. Литературное чтение в начальной школе – первое звено в системе единого непрерывного литературного образования, но при переходе в 5 класс часто наблюдается дублирование содержания, снижение мотивации, разрыв в формах и методах работы [6, с. 112]. Преемственность в содержании литературного образования между начальной и основной школой может быть реализована только при условии её

обеспечения во всех содержательных линиях: круг чтения, историко-литературные и теоретико-литературные знания, развитие речи и творческой деятельности учащихся.

Цель статьи – обосновать и описать модель реализации метода проектов в системе непрерывного литературного образования обучающихся 3–6 классов, обеспечивающую преемственность между начальной и основной школой.

Теоретические основы исследования.

Сущность метода проектов и его место в литературном образовании.

Метод проектов – это система учебно-познавательных приёмов, позволяющих решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий, учащихся с обязательной презентацией результатов [4, с. 199]. По определению Г.М. Коджаспировой, метод проектов – это система обучения, в которой знания и умения приобретаются в процессе планирования и выполнения практических заданий. Метод возник в начале XX века, когда педагоги искали способы развития самостоятельного мышления ребёнка, чтобы научить его не только запоминать знания, но и применять их на практике [5, с. 85].

В основе проектного обучения лежит рефлексивно-деятельностная парадигма: активные действия учащихся, обязательная рефлексия, что приводит к осознанному пониманию проблем и саморазвитию. При этом кардинально меняется позиция учителя: из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности, выполняя роль компетентного консультанта [1, с. 10].

Метод проектов на уроках литературы имеет ряд особенностей, отличающих его от применения на других предметах.

Во-первых, объектом проектной деятельности выступает художественный текст, требующий эмоционального проживания, интерпретации и творческого осмысления.

Во-вторых, литературный проект почти всегда связан с другими видами искусства – живописью, музыкой, театром, кинематографом, что создаёт естественные межпредметные связи.

В-третьих, результатом литературного проекта часто становится не только аналитический, но и творческий продукт: инсценировка, сборник, альманах, диафильм, мультфильм, литературная газета.

В практике литературного образования выделяются следующие типы проектов.

1. Творческие проекты. Такие проекты не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта. К ним относятся создание собственных литературных произведений, инсценировки, театральные постановки.

2. Исследовательские проекты. Требуют хорошо продуманной структуры, приближенной к научному исследованию: актуальность, цель, проблема, гипотеза, задачи, методы, результаты, выводы. Учащиеся анализируют литературные произведения, сравнивают их, делают самостоятельные выводы.

3. Ролевые (игровые) проекты. Участники принимают на себя определённые роли, обусловленные характером и содержанием проекта, – это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои.

4. Информационные проекты. Направлены на сбор информации о каком-либо объекте, авторе или литературном явлении с последующим анализом и обобщением.

5. Практико-ориентированные проекты. Отличаются чётко обозначенным практическим результатом деятельности участников.

По предметно-содержательной стороне проекты делятся на монопроекты (в рамках одного предмета) и межпредметные (интегрирующие содержание нескольких дисциплин).

По продолжительности – мини-проекты (в рамках одного урока), краткосрочные (4–6 уроков), среднесрочные (недельные), долгосрочные (годовые) [2, с. 48].

Проблема преемственности в литературном образовании.

Преемственность в образовании – это система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребёнка.

Проблема преемственности в литературном образовании особенно остра. В начальной школе главная цель – обучение ребёнка чтению и пониманию читаемого, в основной – приобщение к литературе как к искусству слова. Однако анализ программ и учебников показывает, что преемственность между ступенями обучения нередко нарушается: прямой перенос литературного материала из среднего звена в начальное приводит к неоправданному дублированию, что снижает интерес к урокам литературы [6, с. 115].

Отсутствие единых требований между ФГОС НОО и ФГОС ООО проявляется в смене ведущего вида деятельности: в начальной школе – средства и способы решения задачи (игровая деятельность, учебная самостоятельность), в основной – выбор самой задачи, выбор направления действий (система проб, проектная деятельность). Переходный период из начальной школы в основную сказывается на всех участниках образовательного процесса и характеризуется снижением интереса к учёбе, снижением самооценки, высоким уровнем ситуативной тревожности [3, с. 83].

Метод проектов может стать связующим звеном между ступенями. В начальной школе проектная деятельность носит преимущественно творческий и игровой характер, в 5–6 классах она усложняется, приобретая исследовательскую и аналитическую направленность. При этом базовые умения, сформированные в начальной школе (работа с информацией, планирование, презентация), становятся фундаментом для более сложных форм проектной деятельности в основной школе [5, с. 87].

Возрастные особенности обучающихся 3–6 классов.

В 3–4 классах у обучающихся активно формируются логические операции, развивается произвольное внимание и смысловая память. Дети способны к делению текста на смысловые части, составлению плана, определению темы и главной мысли, выявлению подтекста. Однако исследовательские проекты для этого возраста слишком сложны: целесообразно использовать творческие, практико-ориентированные и информационные проекты, а исследовательские включать с 3-го года обучения в упрощённом виде.

В 5–6 классах, в период перехода в основную школу, проектная деятельность приобретает более системный характер. Учащиеся уже способны к более глубокому анализу литературных произведений, работе с дополнительными источниками информации, самостоятельному планированию и организации своей деятельности. При организации работы с учащимися 5–6 классов посредством метода проектов возможна не только индивидуальная самостоятельная работа, но и групповая.

Модель реализации метода проектов в 3–6 классах.

Предлагаемая модель опирается на три принципа.

1. *Принцип преемственности* – проектная деятельность выстраивается как единая линия от 3 к 6 классу с постепенным усложнением: от мини-проектов под руководством учителя к самостоятельным исследовательским проектам.

2. *Принцип соответствия возрастным возможностям* – тип, продолжительность и степень самостоятельности проектов определяются возрастными особенностями обучающихся.

3. *Принцип продуктивности* – каждый проект завершается созданием материального или интеллектуального продукта, в котором литературные знания применяются творчески.

Типология проектов по классам.

3 класс: творческие и практико-ориентированные мини-проекты. В 3 классе проектная деятельность только разворачивается. Эффективны краткосрочные коллективные проекты, выполняемые под непосредственным руководством учителя. После изучения раздела «Устное народное творчество» можно предложить проекты на темы «Пишем словарь устаревших слов сказки», «Рисуем эскизы сказочных героев». Под руководством учителя дети определяют цель и этапы работы. Для мотивирования учащихся к проектной деятельности можно

предложить детям интересные роли: IT-специалист, дизайнер, журналист. Далее начинается интересная творческая работа детей. Дети ещё раз обращаются к прочитанным произведениям, находят нужную информацию, подбирают материал, обдумывают и обговаривают детали элементов проекта. В итоге выходит продукт в виде альбома, словаря, иллюстраций, книжки и т. д.

4 класс: информационные и творческие проекты. В 4 классе расширяется самостоятельность, появляются элементы исследовательской деятельности. В ходе изучения раздела «Летописи. Былины. Жития» учитель особо обращает внимание детей на исторические события времён Древней Руси. По завершении изучения раздела детям предлагается составить проект на тему «Календарь исторических событий». При составлении плана действий учитель обсуждает с детьми, где искать информацию, предлагает обратиться к материалам интернет-сайта Государственного исторического музея. Дети также могут использовать материал учебника «Окружающий мир». После сбора всех материалов дети составляют ленту времени.

5 класс: творческие и ролевые проекты с элементами анализа. Переход в основную школу знаменуется расширением тематики и усложнением проектных задач. В 5 классе для проектов предлагаются темы, представляющие наибольший интерес учащихся, – прежде всего сказки. Популярными становятся проекты, связанные с творчеством отдельных писателей. Например, создание проекта памятника Г.Х. Андерсену или подготовка издания книги басен И.А. Крылова, проект литературного музея сказки или музея сказочного героя. Учащиеся создают электронные альбомы «Герои басен И.А. Крылова в иллюстрациях», «Художники-иллюстраторы сказок», составляют кроссворды, инсценируют литературную сказку о животных [2, с. 52].

В 5 классе активно применяются проекты по созданию рекламных плакатов о книгах-юбилеях, составлению иллюстрированных сборников пословиц и поговорок. Проект «Генеалогическое древо моей семьи» позволяет соединить литературное образование с воспитанием семейных ценностей.

6 класс: исследовательские и межпредметные проекты. В 6 классе продолжается работа над проектами, но типы усложняются, и обучающиеся приобретают больший опыт самостоятельной деятельности, увеличивается число проектов, предлагаются темы, связанные с различными стихотворными формами: лирика, былины и басни. Учащиеся составляют мифологические словари, создают альманахи, словари, разрабатывают сценарии.

Учебно-исследовательский проект «Лексические средства создания портрета персонажа в рассказах В.Г. Распутина» демонстрирует возможности глубокого лингвистического анализа в рамках проектной деятельности.

Проект «Великая Отечественная война в произведениях Б. Л. Васильева «Экспонат №...» и Б.П. Екимова «Ночь исцеления» позволяет учащимся познакомиться с биографией писателей, их рассказами о войне, посетить музей. Практико-ориентированные и творческие проекты по роману А.С. Пушкина «Дубровский» и произведениям о Великой Отечественной войне способствуют формированию патриотизма и глубокого интереса к литературе.

Шестиклассники также выполняют групповые краткосрочные проекты, например, создание юмористической газеты, проекты «Лицейские годы А.С. Пушкина», «Басни дедушки Крылова», «Жизнь и творчество В.П. Астафьева».

Этапы организации проектной деятельности.

Реализация проектной деятельности в литературном образовании включает несколько последовательных этапов [4, с. 200].

1. Подготовительный этап. Учитель формулирует проблему и предлагает учащимся темы проектов. Важно, чтобы тема была актуальной, интересной и соответствовала уровню подготовки учащихся.

2. Планирование. Учащиеся определяют цели и задачи проекта, распределяют роли в группе, выбирают методы исследования.

3. Исследовательский (поисковый) этап. Происходит сбор информации, анализ литературного произведения, работа с дополнительными источниками.

4. Создание продукта. На основе собранного материала создаётся проектный продукт – от читательского дневника до театральной постановки.

5. Презентация результатов. Результаты проекта представляются в форме презентаций, докладов, инсценировок или творческих работ.

6. Рефлексия. Учащиеся оценивают свою работу, анализируют полученные результаты и делают выводы.

Данная структура соотносится с известной формулой «пять П»: проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация [1, с. 12].

Особого внимания требует завершающий этап – презентация и рефлексия. После защиты проекта каждый ученик оценивает свою работу по трём направлениям: что я узнал и чему научился; как я помогал товарищам и какие затруднения испытывал; что я могу пожелать себе и одноклассникам. В начальной школе самооценка соотносится с оценкой зрителей, родителей, учителя, так как младшие школьники ещё не всегда владеют критической оценкой своей деятельности [6, с. 120].

В 5–6 классах учитель занимает позицию «наблюдателя», постоянно контролируя уровень самостоятельности. Степень самостоятельности зависит от подготовленности учащегося. Для адаптации пятиклассников целесообразно постепенно вводить мини-проекты, краткосрочные и недельные проекты, так как при длительной подготовке дети часто откладывают работу на последний день [3, с. 85].

Педагогические условия эффективности.

Для успешной реализации метода проектов в литературном образовании 3–6 классов необходимо соблюдение ряда условий [5, с. 92].

1. Согласованность программ. Программы по литературному чтению (3–4 классы) и литературе (5–6 классы) должны быть выстроены по принципу поступательности и перспективности, без неоправданного дублирования.

2. Взаимодействие педагогов. Учителя начальных классов и учителя-предметники должны согласовывать формы, методы и критерии оценки, проводить совместные заседания, посещать уроки друг друга.

3. Постепенность внедрения. В 3 классе – коллективные мини-проекты под руководством учителя; в 4 классе – расширение самостоятельности и информационных проектов; в 5 классе – творческие и ролевые проекты с элементами анализа; в 6 классе – исследовательские и межпредметные проекты.

4. Создание пакета документов. Начиная с 5 класса учащихся знакомят с элементами проектной документации: памяткой по работе с проектом, требованиями к оформлению, критериями оценивания, графиком консультаций, паспортом проектной работы.

5. Ситуация успеха. Каждый ученик должен получить возможность проявить себя. Проект предполагает разнообразную деятельность, дающую возможность реализовать себя обучающимся с разными способностями.

Анализ педагогического опыта показывает, что систематическое использование метода проектов в литературном образовании 3–6 классов обладает рядом преимуществ.

Повышение мотивации к чтению. Работа над проектом превращает чтение из пассивного процесса в активную деятельность, где ученик становится исследователем и творцом. Мотивация – стремление успешно разработать тему проекта – оказывается часто более сильной, чем требования учителя хорошо учиться [2, с. 60].

Развитие аналитических и творческих способностей. Ученики учатся выделять главную мысль, определять характеры героев, анализировать художественные средства выразительности. Создание презентаций, инсценировок, иллюстраций, собственных произведений способствует развитию устной и письменной речи, воображения.

Формирование коммуникативных навыков. Работа в группах учит детей взаимодействовать, распределять роли, договариваться и достигать общей цели. Участники проектной группы формируют навыки сотрудничества.

Обеспечение преемственности. Метод проектов создаёт единое образовательное пространство между начальной и основной школой: базовые читательские и проектные умения, сформированные в 3–4 классах, становятся основой для более сложной аналитической и исследовательской работы в 5–6 классах [5, с. 95].

Вместе с тем необходимо отметить трудности. Для учащихся 5–6 классов наиболее сложным является начало работы над проектом – формулировка проблемы и целеполагание. Мини-проекты несут опасность, что цель урока не будет достигнута из-за ограниченности во времени и неумения учеников сосредоточенно работать в группе. Кроме того, учителю необходимо перестроиться с устаревших методик на проектный подход, что требует методической поддержки [4, с. 201].

Заключение.

Реализация метода проектов в системе начального и основного общего литературного образования в 3–6 классах представляет собой эффективный педагогический инструмент, отвечающий требованиям современных образовательных стандартов. От ролевых игр и творческих мини-проектов в 3 классе до исследовательских и практико-ориентированных проектов в 6 классе – метод проектов обеспечивает постепенное и последовательное развитие читательской компетентности, критического мышления и творческих способностей учащихся.

Многообразие типов проектов (творческие, исследовательские, ролевые, информационные, практико-ориентированные) и форм проектных продуктов (читательские дневники, сборники стихов, диафильмы, книжки-самodelки, театральные постановки, литературные журналы) позволяет учителю гибко адаптировать проектную деятельность к возрастным особенностям и интересам учащихся каждого класса.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку системы межпредметных проектов, интегрирующих литературное образование с другими предметными областями, а также на изучение долгосрочного влияния проектной деятельности на формирование устойчивого интереса к чтению и литературному творчеству.

Список литературы

1. Баева И.А. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации / И.А. Баева, И.С. Якиманская // Психологическая наука и образование. – 2013. – №1. – С. 81–90.
2. Бакшеева М.Г. Проектный метод в обучении русскому языку и литературе / М.Г. Бакшеева, Ю.В. Исламова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2025. – Т. 16. №4. – С. 44–62. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80451234> (дата обращения: 06.09.2026). – DOI 10.15862/04FLSK425. – EDN OOVKXV
3. Загвязинский В.И. Современная образовательная ситуация и задачи модернизации российского образования / В.И. Загвязинский // Народное образование. – 2012. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-obrazovatel'naya-situatsiya-i-zadachi-modernizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 07.09.2026). – EDN OYVDON
4. Игнатъева М.Н. Системный подход к определению качества образования / М.Н. Игнатъева, Э.В. Стамбульчик // Журнал экономической теории. – 2012. – №4. – С. 199–201. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18282156> (дата обращения: 16.09.2026). – EDN PKBUCL
5. Калабина С.В. Метод проектов как способ развития критического мышления на уроках литературы / С.В. Калабина // Студенчество и наука: ступень к познанию: материалы XXX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Куйбышев, 5 марта 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 179–181. – EDN JTYEFV
6. Петрова С.И. Формирование культурного поля младшего школьника в процессе проектной деятельности на уроках литературного чтения / С.И. Петрова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №70–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kulturnogo-polya-mladshego-shkolnika-v-protseesse-proektnoy-deyatelnosti-na-urokah-literaturnogo-chteniya> (дата обращения: 07.09.2026). – EDN NTZSKT

Ефимова Альбина Николаевна

учитель

МБОУ «Чуманкасинская СОШ»

д. Одаркино, Чувашская Республика

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА УРОКОВ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в статье анализируется методический потенциал пословиц и поговорок в контексте преподавания чувашского языка и литературы. Рассматривается роль паремий как инструмента погружения обучающихся в аутентичную языковую среду и средства актуализации лингвокультурологического компонента образования. Обосновывается эффективность применения фольклорного материала для развития коммуникативной компетенции, обогащения лексического запаса и формирования духовно-нравственных ценностей школьников. Представлена систематизированная подборка авторских приемов работы с малыми жанрами фольклора на разных этапах обучения (5–11 классы). Статья адресована учителям-словесникам, педагогам дополнительного образования и методистам, заинтересованным в повышении учебной мотивации и внедрении этнокультурного подхода в образовательный процесс.

Ключевые слова: паремии, пословицы, методика преподавания чувашского языка, лингводидактика, развитие речи, словарный запас, нравственное воспитание, сравнительный анализ, имя числительное, интерактивные методы обучения.

Паремиологическое наследие народа представляет собой уникальный пласт духовной культуры, дошедший до нас сквозь столетия. Пословицы – это квинтэссенция народной мудрости: краткие по форме, но семантически емкие изречения. Они аккумулируют многовековой опыт этноса, предлагая готовые алгоритмы поведения в сложных жизненных ситуациях. Фольклорные миниатюры охватывают все стороны бытия: от космогонических представлений о природе и осмысления феномена Родины до бытовых аспектов трудовой деятельности, внутрисемейных отношений и категорий морали. Паремии служат надежным компасом в дихотомии добра и зла, формируя ценностную картину мира личности.

Помимо когнитивной функции, пословицы выполняют важнейшую эстетическую задачу. Они выступают инструментом риторического украшения речи, придавая ей живость, экспрессию и национальный колорит. Изучение малых жанров фольклора играет ключевую роль в интеллектуальном и нравственном развитии школьников. Систематическая работа с пословицами способствует качественному пополнению активного и пассивного словарного запаса учеников, что является необходимым условием сохранения богатства и самобытности чувашского языка.

Владение арсеналом народных изречений позволяет обучающимся органично интегрировать их в повседневную коммуникацию, делая речь образной и стилистически окрашенной. Как гласит народная мудрость, «пословица да присказка беседу красят». Практика подтверждает гипотезу о том, что широкое внедрение паремий в структуру урока эффективно влияет на усвоение программного материала, приобщая детей к культурной памяти через понятные языковые коды.

В рамках проводимой работы учебный материал был подвергнут тематической систематизации в строгом соответствии с разделами школьной программы. Весь массив чувашских пословиц классифицирован по грамматическим и литературным темам.

Наглядным примером интеграции культурологического компонента служит изучение морфологии. При освоении темы «Хисеп ячĕ» (Имя числительное) целесообразно привлечение следующей паремии: «Сичĕ виç те пĕрре кас» (Семь раз отмерь, один раз отрежь). На этапе семантизации проводится сопоставительный анализ эквивалента в русском языке. Учащиеся получают возможность наглядно проследить грамматические особенности

функционирования имен числительных в двух близкородственных языках, выявить типологические сходства в построении фразеологизмов (сиччэ – семь, пёрре – один), а также зафиксировать фонетические расхождения. Подобная аналитическая работа переводит абстрактные лингвистические правила в практическую плоскость.

Вариативность применения пословиц на различных этапах современного урока чрезвычайно широка. Основываясь на результатах собственной профессиональной практики, автор выделяет следующий комплекс эффективных дидактических приемов.

1. *Лингвистическая характеристика персонажа.* Подбор аутентичных пословиц, наиболее точно эксплицирующих внутренний мир, социальный статус или мотивацию литературного героя. Требуется аргументированная защита выбора.

2. *Реконструкция текста (модуль «Собери пословицу»).* Текст изречения деформируется: слова печатаются на отдельных карточках в произвольном порядке. Задача микрогруппы – восстановить логико-синтаксическую целостность конструкции.

3. *Нарративное планирование.* Составление развернутого плана художественного произведения, где каждый пункт озаглавлен смысловым маркером-пословицей, отражающей суть эпизода.

4. *Продуктивное письмо.* Написание творческого рассказа-миниатюры, фабула которого строго иллюстрирует мораль, заложенную в заголовочную паремию.

5. *Концептуализация сочинения.* Самостоятельный поиск актуальной народной формулы, которая выступает в роли эпиграфа, задавая проблемный вектор всему тексту эссе.

6. *Визуально-семантическое соотнесение.* Подбор вербальных формул к предложенным преподавателем визуальным стимулам (иллюстрациям, сюжетным картинкам).

7. *Синтез незаконченного высказывания.* Преподаватель озвучивает инициальную часть сложной паремии; обучающиеся должны завершить ее, опираясь на чувство ритма и знание традиционного финала.

8. *Герменевтический практикум.* Задание «Прочитай – объясни», предполагающее глубокую интерпретацию переносного смысла, этимологию устаревшей лексики и выявление скрытой метафоры.

9. *Аналитическое чтение.* Поисковый квест по идентификации скрытых цитат и инкрустаций народного творчества в авторском тексте учебника.

10. *Тематическая селекция.* Каталогизация фонда: выписка пословиц строго определенной тематики (о труде, матери, дружбе) для создания школьного банка данных.

11. *Когнитивная дифференциация.* Упражнение «Четвертый лишний»: идентификация инородного элемента в группе из четырех внешне схожих пословиц на основе семантического анализа.

Педагогическая технология использования пословиц требует гибкой возрастной адаптации. В средних классах основной упор делается на формирование базовых коммуникативных навыков. Паремии активно внедряются в задания по конструированию учебных диалогов и написанию связных текстов повествовательного характера. Игровая природа заданий вызывает живой эмоциональный отклик у пятиклассников и шестиклассников.

На старшей ступени обучения функционал паремий усложняется. Здесь они становятся предметом герменевтического спора и базой для проведения проблемных дискуссий. Старшеклассники выходят на уровень философского обобщения: они обязаны задуматься над экзистенциальным посылом изречения и критически выразить собственное отношение к нему сквозь призму современной этики. Учащиеся перестают быть пассивными потребителями информации. Они выстраивают сложные ассоциативные связи между архаичным текстом и актуальными нравственными проблемами, разрешая конкретные жизненные кейсы. Обязательным становится компонент лингвостилистического разбора историзмов и диалектизмов.

Подводя итог вышесказанному, следует констатировать, что интеграция пословиц в канву уроков чувашского языка и литературы доказывает свою высокую эффективность как полифункциональный инструмент обучения. Использование паремиологического фонда

способствует оптимизации процесса усвоения сложного теоретического материала и форсированному развитию метапредметных навыков. Актуализация культурного кода трансформирует восприятие учебной дисциплины, снимая психологические барьеры перед изучением родного языка. Это помогает учителю сформировать у школьников устойчивую внутреннюю мотивацию, инициировать подлинный интерес подростков к чувашскому слову и воспитывать грамотных носителей культурных традиций своего народа.

Список литературы

1. Никандров Г.Н. Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Никандров. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 487 с.
2. Никольский Н.В. Творчество чуваш / Н.В. Никольский // Известия Общества археологии, истории и этнографии при императорском Казанском университете. – Казань: 1-я Государственная Типография, 1920. – Т. 31. Вып. 1. – С. 71–86.
3. Пушкина К.В. Чувашские пословицы и поговорки – этнопедагогическое средство приобщения к традиционным семейным ценностям / К.В. Пушкина // Развитие образования. – 2023. – Т. 6. №4. – С. 43–52. – DOI 10.31483/r-107734. – EDN GLVUZL

Никалина Ольга Александровна
учитель

Васильева Наталья Васильевна
учитель

МБОУ «СОШ №27»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются эффективные методы и приемы нравственного воспитания младших школьников в процессе изучения литературных произведений, подчеркивается особая роль эмоционального сопереживания и анализа поступков героев для формирования у детей базовых этических понятий и ценностных ориентиров. Авторы акцентируют внимание на том, что уроки литературного чтения создают уникальную образовательную среду, где через диалог и личностное проживание художественного сюжета закладывается фундамент нравственной личности, способной к состраданию, ответственности и самостоятельному моральному выбору.

Ключевые слова: нравственное воспитание, младший школьный возраст, урок литературного чтения.

Нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения представляет собой одно из наиболее значимых и вместе с тем сложных направлений работы начальной школы. Именно в младшем школьном возрасте ребенок активно формирует представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, дружбе, ответственности, сострадании и уважении к окружающим. В этот период дети особенно эмоционально воспринимают художественные образы, ярко реагируют на поступки героев и легко соотносят описанные в произведениях ситуации с собственной жизнью. Поэтому литературное чтение становится не просто учебным предметом, направленным на развитие техники чтения и понимания текста, а важным средством духовного и нравственного становления личности.

Особенность литературы заключается в том, что она воздействует не только на разум ребенка, но и на его чувства. На других уроках школьники преимущественно работают с правилами, фактами, формулами и конкретными алгоритмами. На уроках литературного чтения ребенок погружается в мир человеческих переживаний, взаимоотношений, сложных решений и жизненных обстоятельств. Благодаря этому у него формируется способность не только оценивать поступки, но и понимать их причины, учитывать чувства других людей,

сопереживать героям и задумываться над последствиями собственных действий. Художественное произведение помогает связать абстрактные понятия «добро», «милосердие», «честность» и «ответственность» с конкретными событиями и образами.

Нравственное воспитание на уроках чтения не должно сводиться к прямому сообщению готовых правил или назидательной беседе. Если учитель просто скажет детям, что нужно быть добрыми, честными и отзывчивыми, это не всегда приведет к глубокому осмыслению. Ребенку важно самостоятельно прийти к нравственному выводу, пережить описанную ситуацию, поставить себя на место героя и ответить на вопросы: «Как бы я поступил?», «Почему герой сделал именно так?», «Что он чувствовал?», «Можно ли было выбрать другой путь?». В этом случае нравственная идея произведения становится личностно значимой, а не остается формальной фразой, которую необходимо запомнить.

Большую роль в такой работе играет учитель. Он не должен выступать в роли строгого судьи, который заранее делит персонажей на положительных и отрицательных. Гораздо эффективнее, если педагог становится внимательным наставником и проводником в мир художественного текста. Его задача – помочь детям заметить внутренние противоречия героев, увидеть скрытые мотивы их поведения, проследить, как меняется персонаж под влиянием обстоятельств. Учитель направляет разговор, задает проблемные вопросы, предлагает разные точки зрения и создает условия для открытого обсуждения. При этом важно не навязывать детям единственное мнение, а учить их аргументировать собственную позицию, опираясь на содержание произведения.

По мнению Т.А. Крючковой [2], особенно ярко нравственные представления формируются при изучении русских народных сказок. В таких произведениях часто противопоставляются добро и зло, щедрость и жадность, смелость и трусость, трудолюбие и лень. Однако работа со сказкой не должна ограничиваться простым определением: один герой хороший, а другой плохой. Например, обсуждая сказки об Иване-царевиче, учитель может предложить детям подумать, почему главному герою помогают животные, птицы или волшебные существа. Важно обратить внимание школьников на то, что помощь обычно становится ответом на добрый поступок героя. Иван не проходит мимо тех, кто оказался в беде, не причиняет вреда слабым, проявляет заботу и милосердие. В результате дети постепенно понимают: доброта – это не только приятное чувство и не просто красивое слово, а конкретное действие, направленное на поддержку другого. Подобные выводы особенно важны для младших школьников, поскольку в этом возрасте у них только складывается понимание ответственности за собственное поведение. Ребенок начинает осознавать, что любой поступок может повлиять на окружающих. Если он помог товарищу, защитил слабого, поделился, поддержал расстроенного человека, то совершил не абстрактно «хорошее», а вполне конкретное нравственное действие. Литературные произведения позволяют увидеть подобные ситуации со стороны и понять их значение без прямого давления и морализаторства.

Н.Н. Ипполитова [1] отмечает, что одним из важнейших качеств, развиваемых на уроках литературного чтения, является эмпатия – способность почувствовать состояние другого человека или живого существа, понять его переживания и внутреннюю боль. Развитие эмпатии особенно эффективно при чтении произведений о детях, животных, природе и человеческой заботе. Рассказы Михаила Пришвина, Евгения Чарушина, Льва Толстого и других авторов помогают детям обратить внимание на хрупкость окружающего мира, на необходимость бережного отношения к тем, кто слабее и беззащитнее. При обсуждении подобных текстов важно не ограничиваться вопросами о том, кто поступил правильно или неправильно. Гораздо полезнее предложить детям рассказать о собственных чувствах и впечатлениях. Например, после чтения рассказа Л.Н. Толстого «Котенок» можно спросить школьников не только о том, как они оценивают поступок мальчика, но и о том, что они переживали в момент опасности, когда котенку угрожали собаки. Ребенок может почувствовать тревогу, страх, желание помочь, облегчение или восхищение смелостью героя. Обсуждение этих эмоций позволяет ему лучше понять не только персонажа, но и самого себя. Подобный прием переносит

внимание с простой оценки «хорошо – плохо» на внутренний эмоциональный опыт. Школьник начинает понимать, что нравственный поступок часто связан с преодолением страха, сомнений или личного неудобства. Мальчик защищает котенка не потому, что это легко и безопасно, а потому, что осознает: маленькое и незащищенное животное нуждается в его помощи. В этом проявляется настоящая ответственность – способность действовать правильно даже тогда, когда ситуация требует смелости и самообладания.

Нравственное содержание литературных произведений можно раскрывать и через сравнение героев. Детям интересно сопоставлять персонажей, которые оказались в похожих обстоятельствах, но выбрали разные модели поведения. Один герой может проявить сочувствие, а другой – равнодушие; один признает ошибку, а другой пытается переложить вину на окружающих; один выполняет обещание, а другой нарушает данное слово. Такое сравнение помогает детям увидеть, что нравственный выбор проявляется не только в исключительных событиях, но и в повседневных ситуациях. Иногда честность выражается в признании небольшой провинности, забота – в помощи однокласснику, а уважение – в умении выслушать собеседника и не перебивать его.

Важное место занимают творческие задания. После чтения произведения учащимся можно предложить написать письмо герою, продолжить рассказ, придумать другой финал, составить диалог между персонажами или нарисовать эпизод, который произвел на них наибольшее впечатление. Такие задания помогают глубже проникнуть во внутренний мир героев и осмыслить нравственную проблему. Например, создавая письмо персонажу, ребенок может выразить сочувствие, дать совет, объяснить свое отношение к его поступку. Придумывая другой вариант окончания рассказа, школьник учится анализировать последствия решений и размышлять о том, как изменение одного поступка может повлиять на весь ход событий.

Эффективным приемом является и обсуждение жизненных ситуаций, связанных с прочитанным текстом. Учитель может спросить: «Бывали ли у вас случаи, когда вы помогали кому-то?», «Что вы чувствовали, если видели несправедливость?», «Всегда ли легко сказать правду?», «Почему иногда человек поступает плохо, хотя понимает, что это неправильно?». Такие вопросы позволяют установить связь между литературным материалом и реальным опытом детей. При этом важно соблюдать деликатность: не заставлять ребенка рассказывать о личных переживаниях публично, если он этого не хочет, и не превращать обсуждение в поиск виноватых.

Таким образом, уроки литературного чтения обладают огромным потенциалом для нравственного воспитания младших школьников. Через сказки, рассказы, стихотворения и повести дети учатся сопереживать, различать добро и зло, понимать мотивы поведения, осознавать последствия своих поступков и принимать ответственные решения. Литературный текст дает возможность безопасно прожить различные жизненные ситуации, увидеть себя в образе героя и задуматься о собственных ценностях.

Список литературы

1. Ипполитова Н.Н. Нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения / Н.Н. Ипполитова // Молодой ученый. – 2024. – №20(519). – С. 622–623. – EDN QIFEIJ
2. Крючкова Т.А. Формы, методы, приемы формирования нравственной воспитанности младших школьников средствами литературного чтения / Т.А. Крючкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – №4(36). – С. 31–38. – EDN YQCUDB

Пластинина Нина Анатольевна

канд. филол. наук, доцент

Степанова Марина Александровна

канд. филол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Нижневартковский государственный университет»

г. Нижневартковск, ХМАО – Югра

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННУМУ ПЕРЕВОДУ: ПРАКТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ

Аннотация: статья посвящена интеграции нейросетей в обучение письменному переводу в вузе. Авторы рассматривают нейросети в качестве эффективного дидактического инструмента в методике перевода и предлагают некоторые направления их использования в обучении письменному переводу.

Ключевые слова: нейросети, письменный перевод, обучение письменному переводу, оценка качества перевода.

Стремительное распространение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональной и образовательной среде ставит перед высшей школой новые вызовы и открывает ранее недоступные возможности. В сфере переводческого образования особое значение приобретает вопрос о том, каким образом нейросетевые технологии могут быть интегрированы в процесс обучения письменному переводу, не подменяя собой формирование профессиональных компетенций, но выступая в качестве эффективного дидактического инструмента [5].

В традиционной методике процесс перевода определяется как уровневая деятельность, а письменный вид перевода можно назвать наиболее совершенным, поскольку только при нем у переводчика существует неограниченный и непосредственный контакт с исходным текстом. Современное представление о методике перевода, согласно Л.М. Алексеевой, строится на следующих положениях: методика основана на оперировании с объектом перевода, а не на использовании материала перевода; исходный текст в качестве объекта перевода полностью зависит от переводчика (конструируется им); понимание текста привносится переводчиком в текст перевода; направление усилий переводчика задается целостностью текста [1].

При обучении письменному переводу обучающиеся испытывают ряд трудностей, связанных с типологическими различиями родного и иностранного языков, культурными различиями, лексическими и стилистическими особенностями. Кроме того, существенной проблемой является разнообразие уровней подготовки студентов в одной группе, что требует от преподавателя гибкости в выборе методических приемов [6].

Нейросетевые технологии открывают широкие возможности для оптимизации процесса обучения письменному переводу. В современной методике обучения переводу можно выделить ряд наиболее эффективных направлений их применения.

1. *Автоматизированный анализ и разбор ошибок.* Нейросеть не просто указывает на ошибку, но классифицирует её (лексическая, грамматическая, стилистическая, прагматическая), предлагает исправленный вариант и объясняет причину неудачного перевода. Такой подход, как показывают исследования, способствует развитию навыков саморедактирования и метакогнитивных связей. Обучающиеся начинают критически оценивать собственные переводческие решения, что формирует более осознанное отношение к процессу перевода.

2. *Генерация учебных материалов и упражнений.* Нейросеть способна создавать практически неограниченное количество заданий под конкретную тему или уровень сложности: деформированные тексты для восстановления логики перевода, множественные варианты перевода одной фразы для ранжирования по качеству, микротексты с типичными ошибками (кальки, ложные друзья переводчика). Это позволяет преподавателю оперативно пополнять дидактический банк материалов без значительных временных затрат.

3. *Сравнительный анализ множества переводов.* Мгновенная генерация 5–10 вариантов перевода одного предложения в разных стилях и регистрах позволяет студенту анализировать, как меняется смысл, тональность и уместность высказывания. Данный подход учит вариативности перевода – ключевому навыку профессионала.

4. *Работа с контекстом и терминологией.* Нейросеть извлекает из исходного текста ключевую терминологию, предлагает варианты перевода с обоснованием и помогает создавать глоссарии по тексту. Обучающийся сверяет свой глоссарий с предложенным ИИ и обсуждает расхождения, что развивает навыки терминологической работы.

5. *Имитация постредактирования.* Нейросеть предоставляет сырой машинный перевод, задачей студента становится его исправление до качественного письменного перевода с последующим сравнением с собственным переводом «с нуля». Это тренирует критическое мышление и умение оценивать качество переведенного текста. Исследования подтверждают, что такая практика значительно повышает саморегулируемую переводческую компетенцию.

6. *Стилистическая адаптация и тональность.* Студент переводит текст для разных целевых аудиторий (эксперты, широкая публика, дети), а нейросеть оценивает успешность передачи регистра, уровня формальности и эмоциональной окраски. Возможно также сравнение с вариантом перевода, выполненным ИИ в другом стиле.

7. *Интерактивный тренажер.* Нейросеть дает короткую фразу (идиому, термин, культурно-специфичную реалию), студент пишет перевод, и ИИ сразу предоставляет обратную связь с несколькими возможными вариантами перевода и примерами употребления. Это тренирует скорость и гибкость переводческого мышления.

8. *Выявление и исправление интерференции.* Для пар языков с высокой интерференцией нейросеть специально ищет конструкции, скопированные из родного языка («ложные друзья», порядок слов, падежные кальки), что позволяет студенту учиться распознавать и заменять их на естественные.

9. *Создание портфолио и самооценка.* Студент загружает серию своих переводов и просит нейросеть выявить повторяющиеся паттерны ошибок, после чего ИИ генерирует персонализированные упражнения для проработки слабых мест.

10. *Культурологический комментарий к переводу.* Нейросеть объясняет, почему прямой перевод невозможен из-за культурных различий и предлагает стратегии адаптации, компенсации или использования сносок.

Важным дидактическим принципом использования ИИ в подобного рода контексте является положение о том, что нейросеть выступает помощником, а не заменой преподавателю. На начальном этапе готовые переводы ИИ следует скрывать или использовать только для сравнения после самостоятельной работы студента. В противном случае навык не сформируется, и студент будет лишь редактировать ИИ-вывод, не развивая собственные механизмы порождения текста.

Рассмотрим одно из предложенных выше направлений на примере. Используем нейросеть DeepSeek для независимой оценки качества перевода.

При запросе на оценку качества перевода и формирование критериев оценки качества перевода, нейросеть DeepSeek, ссылаясь на основе теоретические положения Ю. Найды, В.Н. Комиссарова, Л.М. Алексеевой и других исследователей [1; 3; 4], а также с учетом современных требований к профессиональному переводу [5; 6], выделяет следующие критерии оценки качества письменного перевода.

1. *Смысловая точность (эквивалентность)* – сохранение предметного содержания исходного текста, передача всех значимых смысловых элементов без искажений и пропусков.

2. *Терминологическая корректность* – единообразное и адекватное использование терминологии, соответствие принятым в данной предметной области стандартам.

3. *Грамматическая и синтаксическая правильность* – соблюдение норм грамматики и синтаксиса переводящего языка, отсутствие калькирования иноязычных конструкций.

4. Стилистическая адекватность – соответствие перевода жанрово-стилистическим особенностям исходного текста, передача регистра, уровня формальности и эмоциональной окраски.

5. Прагматическая адаптация – ориентация на получателя перевода, учет культурных и коммуникативных ожиданий целевой аудитории.

6. Лексическое разнообразие и идиоматичность – использование естественных для переводящего языка лексических средств, избегание буквализмов.

7. Контекстуальная согласованность – сохранение логических связей между частями текста, когерентность и когезия перевода.

8. Передача коннотативных и формальных особенностей – воспроизведение оценочных, эмоциональных и эстетических компонентов исходного текста там, где это уместно.

Для исключения субъективности в выборе текста для перевода сгенерируем его с помощью DeepSeek, задав необходимые параметры: жанр, объем, типы информации и др.

Сгенерированный научно-популярный текст на английском языке состоит из 15 предложений, включает имена собственные (Dr. Emily Rosenfeld, Lake Baikal, Friedrich Nietzsche), числовые данные (5,000, 12%, 2,500 sq. ft.), аббревиатуры (PCI, MIT, CSAIL, IRS, EBITDA, GPU, ACPI, WMT24, RNN), термины (F1-metric, Percutaneous Coronary Intervention, EBITDA projections), элементы диалогичности с читателем («Have you ever wondered», «dear reader», «you»), оценочные прилагательные (breathtakingly accurate, utterly disappointing, brilliant, mediocre), элементы диалога, комического, идиомы, технические термины. Текст представлен ниже.

Пример 1. Тестовый тест для перевода.

Test Text for Machine Translation Quality Assessment

1. Have you ever wondered how a single neural network can handle the subtleties of your native language and still produce a breathtakingly accurate translation?

2. Let's take a fascinating example: in March 2024, Dr. Emily Rosenfeld from MIT's CSAIL lab published a groundbreaking study comparing DeepL, Google Translate, and GPT-4 on over 5,000 legal and medical documents.

3. Surprisingly, none of the models scored above 89% on the so-called F1-metric for term consistency.

4. For instance, the abbreviation «PCI» (Percutaneous Coronary Intervention) was mistranslated as «PCI slot» in 12% of German outputs – an utterly disappointing result for clinical use.

5. Proper names also pose a notorious challenge: «Lake Baikal» became «Baykal Lake», and «Friedrich Nietzsche» was once rendered as «Frederick the Close» by an older RNN-based system.

6. Now, here's a tricky part for you, dear reader: how would you render «The IRS audited my brilliant but chaotic startup's EBITDA projections»?

7. Numerical data is another minefield – the same model changed «2,500 sq. ft». to 8. «2.5 ft²», turning a spacious office into a tiny closet.

Evaluative adjectives like «jaw-dropping», «mediocre», and «remarkably robust» are often flattened into bland neutral words.

9. Consider this vivid dialogue from a tech support chat: «User: My GPU is overheating! Bot: Have you tried the «Power Saver» mode under the ACPI settings?»

10. A truly stellar translator should preserve the informal register, the acronym ACPI, and the urgent tone – but many AIs fail spectacularly here.

11. To make things even more demanding, the sentence «She's no spring chicken, but her C++ code is elegantly archaic» mixes an idiom with a programming term.

12. My own quick test in July 2024 showed that Claude 3.5 handled that idiom perfectly, while three other engines produced confusing or hilarious nonsense.

13. Why does this matter to you? Because if you're a translator, a student, or a researcher, you don't need a mediocre approximation – you need a translation that is both precise and stylistically alive.

14. That's why the WMT24 conference introduced a new «literacy-plus-facts» benchmark, where systems must translate both a scientific abstract and a sarcastic Reddit comment.

15. So, next time you click «translate,» ask yourself: did the AI truly understand the text, or did it just rearrange words like a lazy intern?

Предлагаем нейросети оценить перевод, выполненный обучающимся N.

Пример 2. Перевод тестового текста.

1. Вы когда-нибудь задумывались, как одна нейронная сеть может учитывать тонкости вашего родного языка и при этом выдавать потрясающе точный перевод?

2. Давайте рассмотрим увлекательный пример: в марте 2024 года доктор Эмили Розенфельд из лаборатории CSAIL Массачусетского технологического института опубликовала революционное исследование, в котором сравнивались DeepL, Google Translate и GPT-4 на более чем 5000 юридических и медицинских документов.

3. Удивительно, но ни одна из моделей не набрала выше 89% по так называемой метрике F1, оценивающей согласованность терминов.

4. Например, аббревиатура «PCI» (Percutaneous Coronary Intervention) была неправильно переведена как «PCI slot» в 12% случаев при выводе на немецкий язык – совершенно неудовлетворительный результат для клинического использования.

5. Собственные имена также представляют собой серьёзную проблему: «Озеро Байкал» превратилось в «Baykal Lake», а «Фридрих Ницше» однажды был переведён как «Frederick the Close» системой на основе RNN.

6. А вот вам задачка, дорогой читатель: как бы вы перевели фразу «The IRS audited my brilliant but chaotic startup's EBITDA projections»?

7. Числовые данные – ещё одна «мина»: та же модель изменила «2,500 sq. ft.» на «2.5 ft²», превратив просторный офис в крошечный чулан.

8. Оценочные прилагательные вроде «jaw dropping», «mediocre» и «remarkably robust» часто сводятся к нейтральным и безликим словам.

9. Рассмотрим этот яркий диалог из чата техподдержки: «Пользователь: Мой GPU перегревается! Бот: Вы пробовали режим «Power Saver» в настройках ACPI?».\

10. Настоящий мастер перевода должен сохранить неформальный стиль, акроним ACPI и тревожный тон – но многие ИИ здесь терпят сокрушительное поражение.

11. Чтобы усложнить задачу, предложение «She's no spring chicken, but her C++ code is elegantly archaic» сочетает идиому с термином из программирования.

12. Мой собственный быстрый тест в июле 2024 года показал, что Claude 3.5 справился с этой идиомой идеально, а три других движка выдали путаницу или забавный бред.

13. Почему это важно для вас? Потому что если вы переводчик, студент или исследователь, вам нужна не посредственная аппроксимация, а перевод, который был бы точным и стилистически живым.

14. Именно поэтому на конференции WMT24 был представлен новый эталон «грамотность плюс факты», где системы должны переводить как научный реферат, так и саркастический комментарий с Reddit.

15. Так что в следующий раз, когда вы нажмёте «перевести», спросите себя: действительно ли ИИ понял текст или он просто переставил слова, как ленивый стажёр?

После глубокого размышления нейросеть демонстрирует следующие результаты анализа качества перевода.

Анализ качества перевода нейросетью DeepSeek

Достоинства перевода	Недостатки и проблемные зоны
Передана основная смысловая нагрузка каждого предложения. Корректно переведены имена собственные («доктор Эмили Розенфельд», «Озеро Байкал», «Фридрих Ницше»). Аббревиатуры в основном сохранены (PCI, CSAIL, RNN, ACPI, WMT24). Сохранена диалогичность с читателем («Вы когда-нибудь задумывались», «дорогой читатель», «почему это важно для вас»). Оценочные прилагательные переданы с достаточной экспрессией («потрясающе точный», «революционное», «совершенно неудовлетворительный», «сокрушительное поражение»)	В предложении 4 аббревиатура «PCI» переведена как «PCI slot» с пояснением в скобках, что создает некоторую громоздкость конструкции. В предложении 5 перевод «Озеро Байкал» как «Baykal Lake» представляет собой обратную кальку, что является типичной ошибкой интерференции. В предложении 11 идиома «she's no spring chicken» переведена описательно, что, хотя и передает смысл, лишает высказывание образности. В предложении 12 выражение «confusing or hilarious nonsense» передано как «путаницу или забавный бред» – «бред» имеет более негативную коннотацию, чем «nonsense» в оригинале

Далее нейросеть дает заключение по основным критериям по шкале от 0 до 10 баллов (10 баллов – высшая оценка).

Критерий	Оценка	Пояснение
Полнота передачи когнитивной информации	8/10	Факты в целом переданы, но непереуведенные примеры (п.11) теряют часть информации
Правильность перевода аббревиатур	6/10	PCI не переведена, IRS не переведена, ACPI ок, но «акроним» вместо «аббревиатура»
Правильность перевода терминов	7/10	Много английских терминов оставлено без перевода (GPU, Power Saver)
Сохранение стиля (научно-популярный, с юмором)	7/10	Стиль неровный из-за смеси русского и английского, «аппроксимация» слишком формальна
Общая адекватность перевода	7.5/10	Перевод читабелен, но требует доработки: локализации единиц измерения, перевода всех примеров и аббревиатур

Рис. 1. Оценка качества перевода нейросетью DeeSeek

Общее заключение. С точки зрения предложенных критериев, перевод в целом соответствует требованиям смысловой точности и грамматической правильности, однако обнаруживает отдельные проблемы в области стилистической адекватности (утрата образности идиом) и лексической естественности (калькирование).

На следующем этапе преподавателем и студентами обсуждается анализ качества выполненного перевода, корректность сделанных нейросетью выводов, что обеспечивает развитие рефлексивных и аналитических навыков, необходимых современному профессиональному переводчику.

Полагаем, что в данном конкретном случае существующие в нейросети критерии оценки качества перевода и проанализированный материал демонстрируют как потенциал, так и ограничения современных ИИ-инструментов, что позволяет выстроить сбалансированную методику их использования в учебном процессе.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку конкретных моделей интеграции нейросетей в различные этапы обучения письменному переводу с учетом уровня подготовки студентов и специфики образовательных программ.

Список литературы

1. Церцвадзе М.Г. Объект и предмет современного переводоведения / М.Г. Церцвадзе // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obekt-i-predmet-sovremenno-perevodovedeniya-1> (дата обращения: 10.09.2026). – EDN SCHHZZ
2. Алексеева Л.М. Методика обучения письменному переводу специального текста / Л.М. Алексеева // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – №2(8). – С. 78–84.
3. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1980. – 167 с.
4. Nida E. Towards a Science of Translating / E. Nida. – Leiden, 1964.
5. AI Technologies in Training PhD Students / S. Bogdanova, M. Stepanova, M. Matytseina [et al.] // 4th International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE) (Lipetsk, June 20–21, 2024). – Lipetsk: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), 2024. – P. 153–156. – DOI 10.1109/TELE62556.2024.10605642. – EDN VPRQNC
6. Balancing Innovation with Ethics: AI Applications for Enhancing Language Competence in Academic Writing and Reading / M. Kudritskaya, N. Plastinina, L. Kushnina [et al.] // 4th International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE) (Lipetsk, June 20–21, 2024). – Lipetsk: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), 2024. – P. 380–385. – DOI 10.1109/TELE62556.2024.10605668. – EDN DBCCXF

Трофимова Светлана Владимировна

учитель

МКОУ «Волго-Каспийская СОШ»

п. Волго-Каспийский, Астраханская область

Чаплыгина Наталья Владимировна

учитель

МБОУ «ООШ №6»

г. Астрахань, Астраханская область

ОБУЧЕНИЕ СОЧИНЕНИЮ: НЕПРЕРЫВНАЯ ЛИНИЯ ОТ 2 ДО 6 КЛАССА

Аннотация: в статье рассматривается проблема построения непрерывной системы обучения сочинению на стыке начальной и основной школы (2–6 классы). Описана поэтапная система работы: от коллективного составления устных рассказов во 2 классе до самостоятельного написания сочинений-рассуждений в 6 классе. Предложены согласованные требования к плану, композиции, отбору материала и редактированию текста. Статья адресована учителям начальных классов, учителям русского языка, методистам.

Ключевые слова: сочинение, развитие связной речи, преемственность обучения, текстовые умения, начальная школа, основная школа, коммуникативная компетенция.

Научить детей писать сочинение правильно и красиво – большой и кропотливый труд. Учитель обязан организовывать наблюдения, учить детей видеть и слышать мир, замечать в нем прекрасное, учить выражать свои чувства словом, соблюдать хронологию описываемых событий, выражать свое мнение. По времени подготовки сочинение занимает гораздо больше времени, чем другие виды работ, но для учителя именно сочинение позволяет в полной мере определить эффективность его методики по развитию речи.

Обучение сочинению – одна из самых сложных и значимых задач в системе развития речи школьников. Сочинение, по определению М. Р. Львова, – это «небольшой шаг к новым умениям в передаче своих мыслей, знаний, чувств, намерений». В сочинении смыкаются два направления: совершенствование речевой деятельности и формирование речевых умений.

Настоящая статья – результат совместной работы учителя начальных классов и учителя русского языка – показывает, как выстроить непрерывную линию обучения сочинению от 2 до 6 класса.

1. Теоретические основы и структура текстовых умений.

Т.А. Ладыженская выделяет следующие умения, формируемые в процессе обучения сочинению: «понять и раскрыть тему; подчинить сочинение определённой мысли; собрать материал, систематизировать и расположить его; составить план и писать по плану; создать текст и записать его; использовать средства языка в соответствии с замыслом; совершенствовать написанное».

2. Второй класс: первые шаги в создании текста.

Во 2 классе сочинения – небольшие сюжетные рассказы, устные и письменные. Работа строится на принципе постепенного усложнения. М. Р. Львов и Т.Г. Рамзаева рекомендуют начинать с коллективного составления рассказов, которые служат образцом для индивидуальных.

Формируется понятие о теме и основной мысли текста. Дети выполняют упражнения: «Как бы ты озаглавил текст?», «Выбери наиболее точный заголовок». План составляется коллективно, в форме вопросов, не более трёх-четырёх пунктов. Со второго полугодия в повествовательный текст вводятся элементы описания – дети описывают предметы, животных, явления природы с опорой на фрагменты художественных произведений. Перед сочинением по картине учитель проводит словарную работу: выписывает опорные слова, подбирает синонимы.

Пример – сочинение по картине И.И. Левитана «Золотая осень». Учитель организует рассматривание, проводит беседу по вопросам, составляет с классом план, обсуждает опорные слова, затем один-два ученика устно рассказывают сочинение – и только после этого дети приступают к записи.

3. Третий класс: усложнение структуры и введение рассуждения.

В 3 классе добавляются сочинения с элементами рассуждения. Дети учатся самостоятельно составлять план: учитель даёт готовые варианты и предлагает выбрать лучший, объяснить выбор, найти недостатки в «неверном» плане.

Ключевой вид работы – сочинения по личным наблюдениям. Учитель организует наблюдения на экскурсиях и уроках окружающего мира, дети ведут дневники, делают зарисовки, фиксируют ключевые слова. Как отмечает М. С. Соловейчик, «для развития речи школьника важно не просто написать текст, но и иметь что сказать, а для этого нужен реальный речевой опыт».

Вводятся простейшие рассуждения по схеме: тезис – доказательство – вывод. Например: «Осень – красивое время года. Деревья надевают золотые наряды. Поэтому я люблю осень». Дети учатся использовать союзы, потому что, поэтому, так как. Впервые вводится понятие о композиционных частях: вступлении, основной части, заключении.

Хорошо зарекомендовал себя приём «сочинение с продолжением»: учитель даёт начало текста («Однажды ранним утром я вышел в сад и увидел...»), дети дописывают самостоятельно. Это развивает воображение и учит соблюдать логику повествования.

4. Четвёртый класс: переход к самостоятельному созданию текста.

Четвёртый класс – завершающий этап начального образования. Здесь закладывается фундамент для основной школы. Дети осваивают три типа речи как самостоятельные: если в 3 классе элементы описания и рассуждения вводились в повествование, то теперь пишут чистые описания и рассуждения. Учитель показывает образцы, организует анализ, обращает внимание на языковые средства.

Учащиеся учатся самостоятельно отбирать материал из разных источников: личные наблюдения, прочитанные произведения, картины. Важно научить отбирать только то, что относится к теме, и отбрасывать второстепенное. Вводится обязательная самопроверка: после черновика дети перечитывают текст, проверяют соответствие плану, исправляют ошибки. Расширяется жанровая палитра: рассказы, описания, отзывы о книгах, письма, заметки в газету. Это подготавливает детей к требованиям основной школы.

5. Пятый класс: преобладание и систематизация.

Пятый класс – критическая точка. Учитель-словесник получает детей с разным уровнем подготовки, и его задача – систематизировать накопленное.

Первая проблема – различие в терминологии. В начальной школе дети могут называть части текста «началом, серединой и концом», а в 5 классе им предлагают термины «вступление, основная часть, заключение». Чтобы избежать разрыва, необходимо провести входную диагностику текстовых умений – небольшое сочинение с анализом по согласованным критериям. Далее обеспечиваются единые требования к плану: учитель показывает, как преобразовать вопросный план в назывной. Знания о типах речи систематизируются с опорой на опыт начальной школы. Круг текстов для анализа расширяется – от адаптированных к фрагментам художественных, публицистических и научных произведений.

6. Шестой класс: описание и рассуждение как самостоятельные жанры.

В 6 классе особое внимание уделяется сочинениям-описаниям и рассуждениям. Учащиеся описывают предметы, явления природы, помещения, внешность человека. Описание имеет структуру: общее впечатление – детали – вывод. При описании природы используются эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения. Например, при работе по картине Н.Н. Дубовского «Море» – опорные выражения: «розовое, пушистое, лазурное небо», «спокойное, тёплое, манящее море». Сочинение-рассуждение – самый сложный тип, вызывающий наибольшие трудности. Дети осваивают структуру: тезис – аргументы – вывод. В 6 классе учащиеся впервые самостоятельно выбирают тему, стиль и тип речи. Это важный шаг к коммуникативной самостоятельности.

7. Практические рекомендации по обеспечению преемственности.

В начале 5 класса учитель русского языка проводит входное сочинение и анализирует его по единым критериям. Результаты доводятся до учителя начальных классов – это помогает скорректировать работу с будущими выпускниками. Согласованная терминология – ещё одно условие преемственности. Термины «микротема», «абзац», «цитирование» можно вводить уже в 4 классе, чтобы учитель-словесник не начинал с нуля.

Хотя бы раз в год учителям полезно посетить уроки друг друга, посмотреть тетради, обсудить типичные трудности. Сквозной банк текстов и тем позволяет избежать повторов: один и тот же текст может использоваться в 4 классе для анализа и в 5 классе – для сжатого изложения. Накопительная система работ, передаваемая между ступенями, даёт учителю реальную картину речевого развития каждого ребёнка.

Обучение сочинению – длительный, многоступенчатый процесс, требующий согласованности между всеми участниками. Непрерывная линия от 2 до 6 класса возможна, когда учитель начальных классов знает, какие требования будут предъявлены дальше, а учитель-словесник понимает, на какой базис опирается. Предложенная система – результат практического опыта двух учителей одной школы. Она показывает, что совместная работа ступеней не только возможна, но и необходима: только так сочинение перестаёт быть «страшным словом» для школьника и становится инструментом самовыражения и развития мысли.

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Русский язык: Теория. Углубл. изуч. 5–9 кл.: учебник / В.В. Бабайцева. – 8-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2019. – 415 с.
2. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения. 5–7 классы: книга для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.
3. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ, 2003. – 238 с.
4. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.
5. Ладыженская Т.А. Русский язык. 6 класс: учебник / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова; под ред. Н.М. Шанского. – М.: Просвещение, 2020. – 239 с.
6. Подосинникова А.Н. Обучение сочинению-описанию на уроках русского языка в школе / А.Н. Подосинникова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №6. – С. 155–156. – EDN OPMRDХ
7. Родин И.О. Сочинения. Правила составления текстов. 5–6 классы / И.О. Родин. – М.: Феникс, 2002.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бояджан Стелла Арменовна
студентка

Научный руководитель
Никитина Юлия Александровна
магистр, ассистент преподавателя

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА

Аннотация: *статья исследует академический рисунок как инструмент развития пространственного мышления у студентов художественных направлений. Рассматриваются психологические механизмы, методические подходы и критерии оценки восприятия пространства в процессе работы с натуры.*

Ключевые слова: *пространственное мышление, академический рисунок, конструктивный анализ, восприятие натуры.*

Пространственное мышление – ключевая когнитивная способность, необходимая не только для профессионального искусства, но и для работы с трёхмерными объектами. В академическом рисунке оно становится центральной задачей, так как рисунок учит видеть и передавать трёхмерный мир на двухмерной плоскости. Важно отметить, что в художественном образовании пространственное мышление отличается от математического или инженерного. В искусстве оно включает чувственное восприятие пространства, его атмосферы и глубины, а не только геометрические абстракции и измерения. Академический рисунок остаётся незаменимым для развития этой способности, так как соединяет рациональный анализ формы с его живописно-пластическим ощущением. Никакие цифровые технологии не могут заменить живую работу с натурой, которая требует постоянного сопоставления видимого и изображаемого.

Важно понять, как формируется пространственное мышление художника и какие психофизиологические механизмы лежат в его основе. Пространственное мышление состоит из трёх взаимосвязанных уровней: способности мысленно вращать объект и видеть его с разных ракурсов, умения расчленять сложную форму на простые геометрические объёмы и выстраивать их иерархию, а также способности ощущать глубину пространства, то есть видеть среду, где объекты расположены в трёх измерениях, а не плоскую картинку. На начальных этапах обучения студенты ещё не владеют этими навыками в полной мере. Они рисуют плоский силуэт предмета, не понимая его внутренней структуры, не различают передний и задний планы и не могут мысленно «обойти» объект, чтобы понять, как он строится в глубину. Задача преподавателя на этом этапе – развить осознанное восприятие, которое постепенно превращает поверхностное созерцание в глубокое понимание. Для этого применяются различные упражнения: рисование гипсовых геометрических тел с разных точек зрения, чтобы увидеть, как меняется форма при повороте объекта, зарисовки с натуры на пленэре, где пространство организовано не учебной постановкой, а самой жизнью с её бесконечной глубиной и воздушной перспективой. Все эти упражнения работают по одному принципу: они заставляют глаз и мозг работать синхронно, приучая студента не просто смотреть, а видеть, то есть извлекать из зрительного опыта информацию о глубине, объёме и пространственных отношениях.

Одним из основных методических инструментов для развития пространственного мышления является принцип «от общего к частному». В процессе работы над проектом студент сначала представляет его как единое целое, затем переходит к деталям. Он учится упрощать форму, сводя сложные объекты к геометрическим основам – кубам, цилиндрам, конусам, шарам, и затем добавляет нюансы. Последовательность работы строго регламентирована: сначала формируется композиция листа, затем основные пропорции и крупные массы, прорабатываются детали и всё снова обобщается для достижения тонального единства. Каждый этап важен для развития пространственного мышления. Пропуск любого из них может привести к искажениям восприятия. Например, если начать с деталей без общего объёма, рисунок распадётся на фрагменты. Если же долго задерживаться на обобщении, работа останется абстрактной схемой.

Особое значение в процессе рисования играет конструктивный анализ. Он позволяет студенту не только чувствовать пространство, но и осознанно его строить. Этот метод не сводится к механическому копированию видимых очертаний. Он требует активного мысленного создания формы на основе знания её внутреннего устройства. Здесь на помощь приходит пластическая анатомия, когда речь идёт о фигуре человека, или знание геометрической структуры для предметов быта и архитектуры. При рисовании гипсовой головы студент должен представлять не только её видимую поверхность, но и череп, пропорции лица, рельефные кости, мышцы, создающие индивидуальные черты. Только через глубокое понимание формы рисунок перестаёт быть плоской копией и становится объёмным. Конструктивный анализ важен не только для крупных форм, но и для мелких деталей. Даже складка ткани или изгиб пальца имеют свою внутреннюю логику и конструкцию, без которой их точное изображение невозможно. Студент, освоивший конструктивное мышление, начинает видеть мир иначе. За каждой формой он угадывает её внутреннее строение, что позволяет ему не только изображать то, что он видит, но и восстанавливать невидимые части, мысленно достраивать их, передавать ракурсы и повороты с уверенностью профессионала. Поэтому в программе академического рисунка большое внимание уделяется аналитическим упражнениям.

Не менее важным средством формирования пространственного мышления является работа с тоном. Хотя на первый взгляд она кажется скорее живописной, чем конструктивной, на самом деле тон играет ключевую роль в создании иллюзии объёма и глубины. Студент учится различать градации света и тени, распределять их по форме, понимать, как свет моделирует объём, а тень его замыкает. Он также изучает, как переходные тона создают ощущение поворота формы, а рефлекс связывают предмет с окружением. Падающие тени фиксируют положение объекта в пространстве. Все эти тональные отношения нужно не просто копировать с натуры, а осмысливать в их пространственной функции. Здесь снова важен принцип конструктивного анализа. Задача студента – не просто положить тень там, где она видна, но и понять, как именно тень формирует форму, встраивается в общую конструкцию рисунка и создаёт глубину. Особенно сложным и продуктивным для развития пространственного мышления является изображение складок ткани на гипсовых и живых фигурах. Складки – это чистое проявление объёма, лишённое предметной определённости. При их рисовании студент активно работает с пространственными отношениями и не полагается на узнаваемость объектов.

В завершение следует сказать, что формирование пространственного мышления средствами академического рисунка – это длительный, многоступенчатый процесс, который не заканчивается вместе с учебным курсом, а продолжается на протяжении всей творческой жизни художника. Каждый новый опыт и сложная постановка развивают эту способность, делая её гибкой и универсальной. Академический рисунок служит тренажёром, помогающим видеть и изображать пространство.

Список литературы

1. Козляков А.Я. Психология зрительного восприятия и академический рисунок / А.Я. Козляков // Педагогический форум. – 2021. – №1 (7). – С. 79–85. EDN ZGIOXH

2. Мухина А.М. Роль академического рисунка в профессиональной подготовке художника / А.М. Мухина, С.В. Валикжанина // Современные тенденции творческого образования в сфере искусства и культуры: сб. статей. – М., 2023. – С. 698–703. EDN XLFLOW

3. Шабанов Н.К. Проблемы конструктивно-пространственного решения формы студентами на занятиях по академическому рисунку / Н.К. Шабанов, Н.С. Степанова-Третьякова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 2 (38). – С. 141–145. EDN XUWGXF

4. Ли Н.Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка / Н.Г. Ли. – М.: Эксмо, 2005. – 480 с.

5. Могилевцев В.А. Основы рисунка: учеб. пособие / В.А. Могилевцев. – СПб.: Артиндекс, 2007. – 72 с. EDN QRGWVR

Волкова Татьяна Павловна

канд. филос. наук, доцент

Малаева Анна Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Глоба Татьяна Анатольевна

канд. филос. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет»
г. Мурманск, Мурманская область

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается внеаудиторная деятельность по английскому языку в неязыковом вузе как средство развития коммуникативных компетенций, повышения мотивации и формирования профессиональных навыков. Цель работы – обосновать теоретические основы и обобщить практический опыт организации такой деятельности. Авторы опираются на теории неформального и эмпирического обучения М. Ноулса, социального интеракционизма Л. С. Выготского, естественного подхода С. Крашена, концепцию единой системы аудиторной и внеаудиторной работы. Раскрыта роль внеаудиторной деятельности в повышении мотивации: рост вовлечённости, развитие навыков, социальный аспект, долгосрочный эффект. На примере Мурманского арктического университета охарактеризованы наиболее востребованные формы: олимпиады, конкурсы переводов, научно-практические конференции, описаны этапы их организации. Приведены результаты анкетирования: 89% студентов отметили повышение уверенности в использовании языка.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, коммуникативная компетенция, профессионально ориентированный иностранный язык, внутренняя и внешняя мотивация, автономное обучение.

Внеаудиторная деятельность по английскому языку в вузе представляет собой организованные мероприятия за пределами обязательных аудиторных занятий, направленные на развитие коммуникативных компетенций, повышение мотивации и формирование профессиональных навыков обучающихся. Внеаудиторная деятельность особенно актуальна в неязыковых вузах, где количество часов на изучение иностранного языка ограничено, а студенты часто имеют различный уровень подготовки. Такую деятельность возможно интегрировать в образовательный процесс с целью формирования функциональной грамотности и профессиональной компетентности. Многочисленные педагогические исследования [1; 4–6] также акцентируют внимание на значимости данного вида деятельности для повышения эффективности преподавания английского языка в вузе.

Концептуальные основы внеаудиторной деятельности по английскому языку в вузе опираются на лингводидактику, психологию обучения и теорию коммуникативной компетенции. Они рассматривают такую деятельность как дополнение к аудиторным занятиям, направленное на формирование практических навыков, развитие мотивации и автономии студентов в

условиях изучения профессионально ориентированного иностранного языка (ESP). Основные идеи включают интеграцию формального и неформального обучения, развитие коммуникативной компетенции и учёт индивидуальных особенностей обучающихся.

В настоящем исследовании мы рассматриваем ряд концепций, которые, на наш взгляд, являются наиболее значимыми теоретическими основами внеаудиторной деятельности по английскому языку в вузе.

Одна из таких концепций заключается в том, что язык осваивается через опыт и практику за пределами аудитории. По мнению М. Ноулса, «концептуальная основа... базируется на теориях неформального обучения, которые связывают неформальное обучение с имплицитным обучением, эмпирическим обучением и приобретением неявных знаний» [6].

Развивая теорию социального интеракционизма Л.С. Выготского, Р. Долати утверждает, что коммуникативное взаимодействие является важнейшим инструментом языкового развития [1]. Вслед за ним современный исследователь Л. Ларивье полагает, что «для овладения английским языком изучающим его необходимо нечто большее, чем просто академическое знакомство с языком». Необходима подходящая среда для развития «межличностного общения в социальных контекстах» [4]. Внеаудиторная деятельность позволяет искусственно создать такую среду, которая даёт возможность обучающимся улучшить свои навыки владения английским языком, действуя и взаимодействуя в различных дидактических ситуациях, имитирующих их социальный и профессиональный контекст.

Участие студентов во внеучебных мероприятиях, таких как конференции, языковые состязания и олимпиады, естественным образом способствует освоению иностранного языка. Данная идея находит отражение в концепции естественного подхода, разработанной Стивеном Крашеном, которая подчёркивает важность участия обучающихся во внеаудиторных мероприятиях для более продуктивного освоения иностранных языков [5].

Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы в целом является значимой для процесса обучения. Теория единой системы обучения предполагает продолжение изучения материала занятий во внеаудиторное время. Российский исследователь Л.С. Кравчук, ссылаясь на опыт преподавания иностранного языка в вузе МВД, подчёркивает практическое значение данной концепции: «Одним из способов интенсификации образовательно-воспитательного процесса в вузе... является создание единой системы аудиторной и внеаудиторной работы по иностранным языкам, так как изучение любой темы программы может быть продолжено во внеаудиторной учебной деятельности» [3].

В свою очередь Н.И. Холод считает, что «внеаудиторная деятельность студентов – это педагогически целесообразная организация свободного времени студентов, которая обеспечивает не только приобретение ими специальных знаний, навыков и умений, но и способствует развитию личностных качеств, проявлению их склонностей и способностей» [8].

Эффективность внеаудиторной работы зависит от связи с реальной жизнью, учёта уровня подготовки студентов и межпредметных связей. По мнению профессионалов в области педагогики и методики преподавания иностранных языков, «реализация иноязычной компетенции как составляющей профессиональной подготовки специалистов вуза неязыковых специальностей невозможна только в рамках учебного процесса, осуществляемого в виде аудиторной работы» [7]. В целом внеаудиторную деятельность можно определить как своего рода мост между теорией и практикой, способствующий непрерывному образованию (lifelong learning). Она способствует развитию коммуникативных навыков, уверенности в использовании языка и долгосрочному интересу к обучению. Отдельно следует отметить важность внеаудиторной деятельности для повышения мотивации к изучению иностранного языка, которая заключается в следующем:

- повышение интереса и вовлечённости. Внеаудиторная деятельность позволяет студентам применять язык в реальных или смоделированных сценариях, что делает обучение более увлекательным; например, участие в конкурсах стимулирует внутреннюю мотивацию

(интегративную – через культурное погружение) и внешнюю (инструментальную – через практическую пользу);

- развитие навыков. Продолжается формирование и совершенствование умений и навыков устной речи, аудирования, чтения и письма в профессиональном контексте; студенты лучше усваивают специализированную лексику, грамматику и культурные нюансы;

- социальный аспект. Групповые виды деятельности, такие как дебаты или ролевые игры, способствуют развитию умения работать в команде, снижают страх ошибок;

- долгосрочный эффект. Регулярное участие повышает уверенность, умение использовать имеющийся словарный запас (vocabulary usage) и навыки понимания (comprehension skills), что коррелирует с общим прогрессом в языке.

В технических вузах внеаудиторная работа особенно полезна, так как интегрирует язык с профессиональными задачами, например через анализ научных или технических текстов или моделирование переговоров в рамках будущей профессиональной деятельности.

Многолетний опыт преподавания в Мурманском арктическом университете и организации внеаудиторной работы по английскому языку позволяют сделать выводы относительно наиболее эффективных форм её реализации. Если говорить в целом о формах и методах внеаудиторной деятельности, то хотелось бы отметить в качестве наиболее востребованных видов такой деятельности олимпиады по английскому языку, конкурсы переводов и научно-практические конференции.

Олимпиады представляют собой внутривузовские и межвузовские мероприятия, включающие в себя тесты на лексику, грамматику, чтение, аудирование и говорение (дебаты, презентации). Соревновательный формат олимпиад способствует привлечению обучающихся к участию. Основные этапы организации олимпиады.

1. Подготовка, то есть определение целей (например, повышение мотивации к изучению ESP) и аудитории (студенты 1–3 курсов неязыковых специальностей); выбор формата: индивидуальный или командный, онлайн/оффлайн, и тематика олимпиадных заданий.

2. Структурирование, или разделение на этапы – отборочный (тесты на vocabulary и grammar), основной (задачи по ESP, такие как перевод терминов или ролевые диалоги) и финал (презентации).

3. Создание контента, разработка заданий, определение количества баллов за каждое задание.

4. Мотивационные элементы олимпиады, которые обычно включают вручение призов (дипломов, сертификатов, ценных подарков, благодарственных писем, стажировки), минимальные требования к участию и обратную связь.

Конкурсы переводов представляют собой задания на перевод художественных или специализированных текстов (например, технических) с банками заданий и критериями оценки, алгоритмами и схемами экспертизы. Конкурсы переводов идеальны для ESP, так как развивают навыки работы со специализированными текстами (научными, техническими или бизнес-документами). Они мотивируют обучающихся через творчество и точность.

Организация конкурса переводов включает следующее.

1. Подготовка: подбор текстов (отрывков из статей по специальности), определение критериев оценки (точность, стилистика, креативность) и формата (перевод с русского на английский или наоборот).

2. Проведение: определение состава жюри (преподаватели, носители языка), установление этапов (черновой перевод, финальный перевод, обсуждение).

3. Мотивация: лучшие работы могут быть опубликованы на сайте университета, победители награждаются дипломами и призами. Такие конкурсы также усиливают мотивацию, особенно в технических вузах, где выполнение переводов сочетается с демонстрацией профессиональных знаний.

Научная деятельность – это традиционный вид исследовательской деятельности под руководством преподавателя, результаты которой представляются в виде выступлений (презентаций) на научно-практических конференциях и публикаций статей в научных изданиях.

Для оценки эффективности внеаудиторной работы и обеспечения обратной связи регулярно проводятся опросы студентов до и после проведения мероприятий. Оценка отношения студентов к внеаудиторной деятельности – важный инструмент для преподавателей ESP. Она позволяет понять уровень мотивации, выявить сложности в организации мероприятий и скорректировать подходы. Внеаудиторная деятельность в целом вызывает положительное отношение, практически все студенты отмечают повышение уверенности в использовании языка, совершенствование практических навыков.

Среди методов оценки отношения студентов к внеаудиторной деятельности наиболее эффективными показали себя опросы и анкеты, которые позволяют выполнить количественную и качественную оценку, например опросники со шкалой Ликерта [2]. Как правило, они проводятся анонимно для обеспечения объективности ответов.

Результаты анкетирования обучающихся Мурманского арктического университета, принимавших участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях и командных играх, свидетельствуют о положительном восприятии студентами внеаудиторных мероприятий. Большинство из них (89%) отмечают значительное повышение собственной уверенности в использовании языка и выражают желание продолжать участие в такого рода состязаниях. Полученные данные демонстрируют, что внеаудиторная деятельность оказывает существенное влияние на формирование функциональных компетенций будущих специалистов, способствует развитию когнитивной гибкости и улучшает общий уровень владения иностранным языком, поскольку помогает обучающимся развивать навыки реального общения, расширять словарный запас и приобретать важные профессиональные знания, выходя за рамки традиционного аудиторного курса и формируя устойчивую мотивацию к саморазвитию и самостоятельному углублённому изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Dolati R. Overview on three core theories of second language acquisition and criticism / R. Dolati // *Advances in Natural & Applied Sciences*. – 2012. – Vol. 6. – P. 752–762. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/229819174> (date of access: 23.11.2025).
2. Квон Г.М. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся / Г.М. Квон, В.Б. Вакс, О.Г. Поздеева // *Концепт*. – 2018. – №11. – С. 84–96.
3. Кравчук Л.С. Внеаудиторная работа как способ оптимизации образовательной среды вуза / Л.С. Кравчук // *Социализация и ресоциализация подростков и молодёжи: междисциплинарный аспект (к юбилею проф. А.С. Новосёловой): материалы Всерос. науч.-практ. конф. (8 декабря 2011 г.)*. – Пермь, 2011. – URL: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-1/71-vneauditornaya-rabota-kak-sposob-optimizatsii-obrazovatelnoj-sredy-vuza> (дата обращения: 23.11.2025). EDN OBSIDD
4. Lariviere L.M. Extracurricular activity participation and english language learners: second language acquisition and academic performance: Doctorate dissertation / L.M. Lariviere. – Sam Houston State University, United States of America. – URL: <https://shsu-ir.tdl.org/server/api/core/bitstreams/e124edbc-ef4b-47c2-889c-c6486c8a51e4/content> (date of access: 23.11.2025).
5. Yusof N.A. Teachers' Attitudes towards the use of extracurricular activities in enhancing students' speaking skills / N.A. Yusof, M. Abdulgalil // *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. – 2017. – Vol. 6. No. 3. – P. 153–163. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/319818174> (date of access: 23.11.2025).
6. Pappas C. The Adult learning theory: andragogy of Malcolm Knowles / C. Pappas. – URL: <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles> (date of access: 23.11.2025).
7. Таранова Е.Н. Метод проекта во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку / Е.Н. Таранова, В.В. Платошина, И.В. Сопова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2023. – №78–2. – С. 256–259. – EDN EUJEXF
8. Холод Н.И. Конкурсы и олимпиады как средство формирования творческой культуры студентов во внеаудиторной деятельности по иностранному языку в вузе / Н.И. Холод // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2016. – №1(166). – С. 115–118. – EDN VHLTZB

Глок Мария Валерьевна

магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

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

г. Тула, Тульская область

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В УПРАВЛЕНИИ ДЕТСКИМ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

Аннотация: в статье рассматривается наличие междисциплинарных связей профессиональной подготовки студентов колледжа к управлению детским хоровым коллективом. На примере подготовительного этапа работы над вокально-хоровым произведением, выделяемого в методике разучивания вокально-хорового произведения, раскрывается содержание междисциплинарных связей управления детским хоровым коллективом и ряда дисциплин – как узкоспециализированных музыкальных, так и общепедагогических.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогические условия, междисциплинарные связи, управление детским хоровым коллективом.

В настоящее время возрастает популярность создания хоровых детских коллективов на базах общеобразовательных учреждений, в связи с чем особо остро стоит проблема организации профессиональной подготовки учителей музыки, способных к грамотному управлению детским хоровым коллективом.

Согласно определению В.А. Сластенина, профессиональная подготовка – это овладение будущим специалистом «необходимой суммой знаний, умений и навыков» [5, с. 56], требуемых государством и обществом, и, согласно ФГОС СПО, группой профессиональных компетенций. Понимание сущности компетенции как «системного проявления знаний, умений, способностей и личностных качеств» [5, с. 58] позволяет трактовать подготовку к управлению детским хоровым коллективом как формирование у студентов определенных профессиональных умений.

Управление детским хоровым коллективом является многогранным видом музыкально-педагогической деятельности, характеризующимся М.С. Осеневой как «взаимную согласованность педагогики, психологии, физиологии детей школьного возраста, а также специальных историко-музыкальных дисциплин» [3, с. 25] и хоровой практики. Данная точка зрения позволяет судить о наличии междисциплинарных связей в организации профессиональной подготовки студентов к управлению детским хоровым коллективом.

Исследователи по-разному рассматривают явление междисциплинарных связей. Согласно подходу Мирского Э.М., междисциплинарные связи являются «отношением между системами дисциплинарного знания в процессе интеграции и дифференциации наук» [5; 10]. Кулагин П.Г., описывая междисциплинарные связи, отмечает «перенос знаний из одной дисциплинарной области в другую».

Одним из ярких примеров наличия междисциплинарных связей в управлении детским хоровым коллективом является методика разучивания вокально-хорового произведения.

Методика разучивания вокально-хорового произведения с детским хоровым коллективом включает в себя реализацию нескольких этапов, одним из которых является самостоятельный анализ студентом произведения. Согласно Белобородовой В.В., хормейстеру необходимо еще до начала репетиций с хором как можно глубже проанализировать и осмыслить хоровое произведение – определить, к какой музыкальной эпохе и стилю относится произведение, выявить художественный образ согласно литературному тексту, а также осуществить музыкальный анализ хоровой партитуры.

Качественный анализ хорового произведения тесно переплетается с умениями, формирующимися в процессе усвоения таких узко специализированных дисциплин, как история музыки и музыкальная литература, анализ музыкальных произведений, элементарная теория музыки и гармония.

Во-первых, именно в рамках истории музыки и музыкальной литературы изучаются исторические этапы и стили музыкального искусства (классицизм, барокко, романтизм, реализм, народная, композиторская музыка и т. д.), изучение которых позволяет выявить их особенности, временной контекст написания хорового произведения, стилевые черты композитора и, таким образом, сформулировать исторически верную трактовку исполнения вокально-хорового произведения.

Музыкальный анализ хоровой партитуры также включает в себя определение формы произведения, движение мелодии, фразировку, ритмические особенности, фактуру, гармонию и др., охватывая тем самым знания обо всех элементах музыкального языка. Между тем перечисленные элементы являются предметом исследования и изучения такой дисциплины, как элементарная теория музыки и гармония, а также анализ музыкальных произведений.

Подробный музыкальный анализ обеспечивает выявление вокально-хоровых трудностей – участков хоровой партитуры, наиболее сложных для исполнения детским хоровым коллективом. В вопросах определения вокально-хоровых трудностей необходимо опираться на психолого-физиологические особенности голосового и дыхательного аппарата детей, которые изучаются в процессе усвоения таких дисциплин, как возрастная анатомия, физиология и гигиена, вокальный класс.

Исследователи выделяют следующие типы вокально-хоровых трудностей, которые будут в той или иной степени присущи определенной детской возрастной группе:

- интонационные (например, интервальный состав, унисонное звучание, хроматизмы, постепенное движение мелодии вниз);
- ритмические (сложные ритмические фигуры, пунктирный ритм, синкопы, смена музыкального размера);
- темповые и динамические (частая смена динамики, темпов);
- дыхательные (наличие длинных музыкальных фраз, цепное дыхание).

Выявление вокально-хоровых трудностей с помощью знаний возрастной анатомии, физиологии и гигиены, а также вокального класса, определяют создание «дорожной карты» репетиционного процесса (плана разучивания), в котором определяются упражнения, формы преодоления данных трудностей, приемы, знакомые студенту в случае успешного усвоения знаний и умений сольфеджио – например, пение сольфеджио (с названиями нот), пение сложных интонационных фрагментов с гармонической поддержкой, преодоление ритмических трудностей через прохлопывание/простукивание ритмического рисунка и др.

Ярким примером междисциплинарности управления хоровым коллективом является разработанная методика Г.А. Струве [6]. Ее особенности заключаются в использовании приемов сольфеджио для формирования хоровой исполнительской культуры обучающихся, например, в применении системы ручных знаков и «пение по руке» (визуализация устойчивости ступеней звукоряда, высоты звука). Кроме того, система Г.А. Струве учитывает психолого-физиологические особенности обучающихся, обеспечивая игровой и наглядный характер обучения, доступный детям, особенно младшего школьного возраста.

Таким образом, выявление и понимание междисциплинарных связей можно рассматривать как необходимое условие организации деятельности по управлению детским хоровым коллективом, поскольку расширяет, дополняет и углубляет аспекты умений данного вида музыкально-педагогической деятельности. Обеспечение данного условия позволит грамотно и комплексно подойти к способам организации профессиональной подготовки будущих учителей музыки и руководителей детского хорового коллектива.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального образования: учеб. пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2017. – 320 с.
2. Мамбетов С.Я. Особенности подготовки будущего учителя музыки к руководству ученическими музыкальными коллективами / С.Я. Мамбетов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4, №4. – С. 173–178. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.4.31 EDN: RHNyAU
3. Струве Г.А. Школьный хор: книга для учителя / Г.А. Струве. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с. – URL: <https://www.livelib.ru/book/1000990390-shkolnyj-hor-georgij-struve> (дата обращения: 15.09.2026).
4. Осеннева М.С. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом: учеб. пособ. для студ. муз.-пед. отд. и фак. сред. и высш. пед. учеб. заведений / М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. EDN VFETLJ
5. Основы хорового дирижирования: учебное пособие / Т.П. Вишнякова, Т.В. Соколова, Е.В. Пчелинцева, О.О. Юргенштейн. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2020. – 236 с. EDN VUVRNV
6. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших уч. заведений, обуч. по специальности «Педагогика» / Е.П. Белозерцев [и др.]; под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007. – 366 с.
7. Струве Г. Школьный хор: книга для учителя / Г. Струве. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с. URL: https://vk.com/doc26136114_655133340?hash=GlmOwNZDrU6TzHhvVOjNEX7vmDniow2Rzdz7yObZArT&dl=hJNrVD60Xz1siENRbpC05zhoCYqho7o2aoZZ2F24l1z (дата обращения 08.06.2026).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.01 Музыкальное образование. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-53-02-01-muzikalnoe-obrazovanie-993/> (дата обращения: 07.06.2026).

Калугина Татьяна Геннадиевна

канд. ист. наук, доцент

ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»,
г. Иркутск, Иркутская область

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье исследуются проблемы развития дополнительного профессионального образования (ДПО) в системе среднего профессионального образования (СПО). Обозначены ключевые задачи практико-ориентированного обучения в СПО, а также возможности решать эти задачи в интеграции с дополнительным профессиональным образованием. Отмечены эффекты развития ДПО в системе среднего профессионального образования: расширение спектра профессиональных компетенций обучающихся и выпускников колледжей, повышение их конкурентоспособности на рынке труда, совершенствование образовательных программ колледжей, развитие партнерских отношений с работодателями, повышение квалификации педагогов.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, практико-ориентированное обучение, профессиональные компетенции.

Развитие социальной, экономической и политической сфер современного общества предполагают совершенствование системы российского образования, обеспечение условий для получения российскими гражданами качественного и гармоничного профессионального образования. Важным элементом системы подготовки кадров для экономики страны является среднее профессиональное образование (СПО). Сегодня мы наблюдаем процессы трансформации отечественной системы среднего профессионального образования, нацеленность на более качественную подготовку специалистов, готовых к совершенствованию профессиональных компетенций в условиях вызовов в сфере технологий и общественных отношений.

Важным ресурсом развития системы СПО является дополнительное профессиональное образование. Согласно статье 78 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об

образовании в Российской Федерации», «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [1].

Стимулирующим фактором для развития ДПО является установка на развитие практико-ориентированного подхода в СПО, принципы которого обозначены в Федеральных государственных образовательных стандартах СПО, национальном проекте «Молодежь и дети», стратегических программах развития региональных экономик и отраслевых кластеров.

Ключевыми характеристиками практико-ориентированного подхода являются: ориентация на потребности рынка труда с учётом прогнозов кадрового спроса и требований определенных отраслей и предприятий, формирование конкретных профессиональных навыков и компетенций, востребованных в реальной экономике. Как отмечают специалисты, практико-ориентированный подход в СПО представляет собой такую форму организации образовательного процесса, когда содержание учебных дисциплин, профессиональных модулей, практик максимально приближены к профессиональной деятельности, а также к конкретным предприятиям и организациям [2, с. 9].

При разработке практико-ориентированных программ ДПО в образовательных организациях СПО принимаются во внимание разнообразные факторы: приоритеты государственной политики, необходимость восполнения «пробелов» основной профессиональной подготовки, появление новых технологий и оборудования в экономике и новых специальностей на рынке труда, запросы работодателей на специалистов для решения конкретных производственных задач, потребность обучающихся не только в профессиональном, но и в личностном развитии.

Непрерывность и преемственность профессиональной подготовки обеспечивается за счет ориентации программ ДПО на федеральные государственные стандарты специальностей (ФГОС СПО) на основе анализа смежных профессий и дополнительных трудовых функций, запроса со стороны обучающихся.

Так, например, в Иркутском колледже экономики сервиса и туризма для специальности «Банковское дело», реализуется программа дополнительного профессионального образования 1С: Предприятие (Бухгалтерия)); студенты, обучающиеся по направлению «Туризм и гостиничный бизнес», могут пройти курсы повышения квалификации «Администрирование отелей», «Особенности организации экскурсионного обслуживания в Иркутской области», «Управляющий мини-гостиницей». Усольский техникум сферы обслуживания предлагает студентам направления «Технология продукции общественного питания» возможность получить дополнительные профессии «Бармен», «Официант», «Кондитер». В Иркутском региональном колледже педагогического образования организовано, в частности, обучение студентов по направлению «Вожатый», по завершении которого обучающимся предоставляется возможность подработки в региональном студенческом педагогическом отряде.

При формировании программ ДПО принимается во внимание тот факт, что обязательными для выпускника являются общие компетенции, которые в значительной степени востребованы работодателями и определяют успешность молодых людей на рынке труда. Многие колледжи Иркутской области предлагают такие дополнительные обучающие программы и программы повышения квалификации, как «Основы патриотического воспитания» «Основы деловой этики», «Риторика и практика ораторского искусства», «Основные компетенции молодого предпринимателя» и другие.

В условиях разнообразия программ актуальным является вопрос оценки качества дополнительного профессионального образования: разработка чётких критериев эффективности программ, а также оценки сформированности компетенций у студентов. Поскольку критерии качества ДПО не формализуются привязкой к федеральным государственным образовательным стандартам и требованиям к содержанию программ, основанием, обеспечивающим преемственность в системе профессионального образования, является применение

профессиональных стандартов либо Единого квалификационного справочника должностей управленческих кадров, специалистов и других служащих (ЕКС). По оценкам специалистов, «в этих условиях важно обеспечить интеграцию квалификационного подхода, заложенного в профессиональных стандартах и ЕКС и основанного на оценке трудовых функций и трудовых действиях, и компетентностного подхода, основными характеристикам которого являются: направленность программ на результат, совершенствование, формирование профессиональных компетенций; интерактивное, практико-ориентированное обучение, применимость результатов обучения (знания и умения) в профессиональной деятельности» [2, с. 9].

Практико-ориентированность обучения реализуется в СПО в рамках определенных моделей, что обеспечивает системность, результативность и доступность программ дополнительного профессионального образования. Такими моделями можно считать: целевое обучение, предполагающее подготовку специалистов для конкретных предприятий и оплату обучения на основе договора студентов с предприятием или органами муниципальной власти; *дуальную систему обучения, в основе которой – сопряжение* теоретического обучения в образовательной организации и практического – на предприятии; *образовательную технологию «Профессионалитет», суть которой в эффективном сетевом взаимодействии образовательных организаций и работодателей в рамках отраслевых кластеров*; учебно-производственных комплексы (УПК), которые создаются на базе лабораторий, мастерских, производственных участках колледжей с целью организации практик и вовлечения студентов к процессу производства товаров и услуг по профилю реализуемых профессиональных программ [4, с. 4–6].

Существенный импульс к развитию практико-ориентированного обучения получают колледжи в процессе внедрения демонстрационного экзамена как основной формы итоговой аттестации, где студенту необходимо на практике перед экспертами из числа преподавателей и работодателей показать сформированность общих и профессиональных компетенций по направлению обучения. Практические компетенции на высоком профессиональном уровне демонстрируют участники чемпионатов в системе СПО: «Профессионалы», «Абилимпикс», «Мастер года».

Каждая из этих моделей и форм предполагает не только заинтересованность работодателей в результатах обучения, но и их вовлеченность в процесс формирования содержания основных образовательных, а также дополнительных профессиональных программ. Предприятия-партнеры предоставляют разнообразные ресурсы: возможность прохождения практик, использования современного оборудования и технологий, получения студентами поддержки наставников и другое. Вовлеченность студентов в производственные процессы помогает им определиться с профессиональными и карьерными перспективами, и как следствие – наметить планы на получение дополнительных профессиональных компетенций.

Нужно отметить, что программы дополнительного профессионального образования, реализуемые на базе колледжей, привлекают в качестве слушателей различные категории граждан: представителей предприятий и организаций, школьников, педагогов, студентов вузов. В рамках совместного обучения при условии применения интерактивных практико-ориентированных форм обучения (тренинги, воркшопы, групповое проектирование) расширяются возможности профессиональных контактов, обмена актуальной информацией, разработки совместных проектов.

Установка на развитие практико-ориентированности профессионального образования стимулирует к повышению квалификации самих педагогов системы СПО. Педагоги активно обновляют знания в сферах современных практико-ориентированных методик обучения, цифровых инструментов, разработки и реализации программ наставничества, технологии взаимодействия с социальными партнерами.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование становится неотъемлемой частью системы среднего профессионального образования, повышает качество и практическую ценность практико-ориентированного обучения. Дополнительное

профессиональное образование развивает механизмы оперативного реагирования на вызовы современной экономики, внедряет технологии качественной подготовки специалистов на основе компетентностного подхода, стимулирует обучающихся и педагогов к самообразованию, профессиональному и карьерному развитию. К тому же ДПО обладает большим потенциалом для развития системы социального партнерства с привлечением всех заинтересованных сторон: предприятий, образовательных организаций, населения, общественных организаций, органов власти и местного самоуправления.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273 ФЗ (ред. от 4 августа 2026 года).
2. Практическая подготовка в системе СПО: учебно-методическое пособие / О.Ф. Клинка, Е.Н. Кулебякин, О.А. Потапова [и др.]; ФГБОУ ДПО ИРПО. – М., 2024. – 192 с. – EDN ETALKC
3. Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ педагогического образования: методическое пособие / С.Е. Мансурова, Т.В. Расташанская, К.А. Табаровская; под общ. ред. Н.А. Родиной. – М.: Академия Минпросвещения России, 2021. – 85 с.
4. Миняева Н.М. Возможности дополнительного профессионального образования в целевой подготовке обучающихся колледжа: методические рекомендации / Н.М. Миняева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2019. – 51 с.

Каппушева Инесса Шамильевна

старший преподаватель

Миролюбова Наталия Алексеевна

старший преподаватель

Новикова Алена Романовна

магистр, старший преподаватель

Эркенова Джамиля Исмаиловна

старший преподаватель

Мажарцева Анна Константиновна

старший преподаватель

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

DOI 10.31483/r-169095

**ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ**

Аннотация: в статье рассматривается эволюция и текущее состояние коммуникативных технологий в системе высшего образования. Коммуникационные инструменты анализируются не как вспомогательный дидактический аппарат, а как фундаментальная среда, формирующая новую образовательную реальность. На основе синтеза педагогического, психологического и лингвистического подходов изучается трансформация ролевых моделей участников учебного процесса, а также специфика формирования цифровой коммуникативной компетенции. Особое внимание уделяется двойственной природе технологических возможностей и сопутствующих рисков, среди которых выделяются синдром цифровой усталости, эрозия неформального академического дискурса и кризис традиционных механизмов верификации знаний в эпоху генеративного искусственного интеллекта. В работе обосновывается необходимость перехода от фрагментарной цифровизации к целостному педагогическому дизайну, сохраняющему гуманистическую парадигму университета.

Ключевые слова: высшее образование, коммуникативные технологии, цифровая образовательная среда, цифровая коммуникативная компетенция, гибридное обучение, педагогический дизайн, академический дискурс, искусственный интеллект в образовании.

Организационная структура современного высшего образования претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные как макросоциальными факторами, так и кардинальной перестройкой технологической среды. Коммуникативные технологии, ранее выполнявшие преимущественно трансляционную или сервисную функцию, сегодня формируют саму основу образовательного процесса. Они эволюционировали из простых каналов передачи информации в сложную полифункциональную среду, диктующую новые правила взаимодействия между студентом, преподавателем и академическим сообществом в целом [1, с. 15]. Актуальность исследования продиктована потребностью в переосмыслении роли коммуникационных инструментов в условиях закрепления гибридных форматов обучения и экспоненциального внедрения алгоритмов искусственного интеллекта. Несмотря на обширный массив публикаций, посвященных технической инфраструктуре цифровизации вузов, социокультурные и психолого-педагогические аспекты трансформации природы академической коммуникации остаются изученными фрагментарно. Целью данной работы выступает комплексный анализ влияния современных коммуникативных технологий на образовательный процесс в высшей школе, выявление ключевых векторов его развития и систематизация сопутствующих рисков.

На начальных этапах цифровизации вузов приоритет отдавался внедрению систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS), таких как Moodle или Blackboard. Данные платформы были ориентированы на асинхронное взаимодействие и администрирование: размещение лекционных материалов, проведение тестирования и организацию дискуссионных форумов. Однако, как справедливо отмечают исследователи, форумы в классических LMS нередко страдали от низкой вовлеченности аудитории, превращаясь в формальную имитацию дискуссии, мотивированную исключительно получением рейтингового балла [2, с. 42]. Современный этап характеризуется миграцией к децентрализованным коллаборативным экосистемам. Инструменты совместной синхронной и асинхронной работы (виртуальные интерактивные доски, облачные базы знаний, корпоративные мессенджеры) постепенно вытесняют жесткие иерархические структуры традиционных LMS. Подобный сдвиг обусловлен когнитивными и коммуникативными предпочтениями современного студенчества, ориентированными на гибкость, визуализацию и интерактивность. Коммуникация приобретает полимодальный характер: текстовые сообщения органично дополняются голосовыми заметками, микролекциями и совместным редактированием документов в реальном времени. Это способствует формированию эффекта «социального присутствия» (social presence), который, согласно теории сообщества исследователей (Community of Inquiry), является критическим условием для глубокого когнитивного вовлечения в онлайн-среде [3, с. 88]. Вместе с тем, фрагментация каналов связи генерирует проблему информационной перегрузки. Студент вынужден постоянно переключать внимание между университетским порталом, рабочими чатами, электронной почтой и облачными хранилищами, что снижает общую эффективность усвоения материала и провоцирует рост когнитивной нагрузки.

Интеграция современных коммуникационных инструментов объективно требует пересмотра классической дидактической триады «преподаватель – студент – знание». Преподаватель утрачивает монополию на трансляцию информации, трансформируясь в модератора и куратора индивидуальных образовательных траекторий. Успешность педагогического воздействия теперь в меньшей степени определяется эрудицией лектора и в большей – его способностью выстраивать эффективную цифровую коммуникацию, поддерживать мотивацию на расстоянии и оперативно предоставлять содержательную обратную связь [4, с. 56]. Для обучающихся использование данных технологий становится не просто способом получения образования, но и полигоном для формирования цифровой коммуникативной компетенции. Данное понятие включает не только технические навыки владения программным обеспечением, но и способность выбирать адекватный канал и стиль общения в зависимости от контекста, соблюдать нормы цифрового этикета, а также критически верифицировать получаемую информацию. Эмпирические наблюдения свидетельствуют, что студенты часто демонстрируют высокий уровень неформальной цифровой грамотности, однако испытывают затруднения при переносе этих навыков в академический контекст. Неумение структурировать деловое электронное письмо, некорректное использование разговорной лексики в переписке с преподавателем или

неспособность аргументированно отстаивать свою позицию в онлайн-дискуссии указывают на разрыв между бытовой и профессиональной цифровой коммуникацией. Нивелирование этого разрыва становится одной из ключевых задач вуза [5, с. 104].

Наряду с дидактическими преимуществами, тотальная медиатизация учебного процесса генерирует ряд системных рисков, игнорирование которых способно привести к ухудшению качества высшего образования. Первый аспект заключается в распространении синдрома цифровой усталости и эмоционального выгорания. Длительное взаимодействие с экраном, дефицит или искажение невербальных сигналов, а также необходимость постоянной саморегуляции в онлайн-формате истощают психологические ресурсы как студентов, так и преподавателей. В результате коммуникация приобретает сугубо утилитарный характер, утрачивая эмоционально-личностную составляющую. Другой существенной проблемой выступает утрата неформального интеллектуального взаимодействия. Традиционная университетская среда исторически обеспечивала так называемые «коридорные разговоры» – спонтанные дискуссии после лекций, неформальное общение в библиотеке или столовой, игравшие ключевую роль в формировании профессиональной идентичности и научного кругозора. Виртуальная среда, будучи строго регламентированной расписанием и целевыми установками конкретного занятия, практически исключает возможность таких спонтанных, но крайне плодотворных коммуникативных актов [6, с. 71]. Наконец, нельзя игнорировать вызов культуре самостоятельного мышления, связанный со стремительным развитием генеративного искусственного интеллекта (GenAI). Коммуникация с ИИ-ассистентом, способным генерировать связанные тексты, программный код и аналитические справки, размывает границы авторства. Преподавательский состав сталкивается с дилеммой верификации: как отличить самостоятельную мыслительную работу студента от качественно скомпилированного алгоритмом ответа. Это диктует необходимость пересмотра форматов коммуникативного взаимодействия в сторону устных защит, проектной работы в режиме реального времени и развития навыков критического мышления, которые пока недоступны нейросетям [7, с. 33].

Для нивелирования выявленных рисков необходимо преодолеть практику бессистемного внедрения цифровых инструментов, заменив её целостным педагогическим проектированием. Коммуникативные технологии должны внедряться не ради демонстрации технологичности, а в строгом соответствии с дидактическими целями. Эффективная модель гибридного обучения предполагает четкое функциональное разделение: асинхронные технологии (видеозаписи лекций, текстовые материалы, автоматизированные тесты) используются для передачи декларативных знаний. Это позволяет высвободить время очных или синхронных онлайн-встреч для интерактивной коммуникации, разбора кейсов, дебатов и групповой проектной деятельности. Подобный подход, известный как «перевернутый класс» (flipped classroom), максимизирует ценность человеческого взаимодействия, делая его более содержательным и направленным на развитие навыков высшего порядка [8, с. 112]. Кроме того, вузам необходимо целенаправленно формировать культуру цифрового благополучия (digital wellbeing). Практическая реализация этого принципа включает установление четких регламентов коммуникации (например, запрет на рабочие сообщения в нерабочее время), обучение студентов тайм-менеджменту в цифровой среде и создание виртуальных пространств для неформального общения, имитирующих атмосферу университетского кампуса.

Резюмируя результаты исследования, следует констатировать, что коммуникативные технологии в системе высшего образования перестали быть периферийным инструментом, став онтологическим основанием современного учебного процесса. Они кардинально изменили архитектуру взаимодействия участников образования, сместив акцент с пассивного усвоения информации на активную коллаборацию и самостоятельное конструирование знаний. Однако технологический детерминизм не должен подменять собой гуманистическую сущность образования. Ключевым вызовом современности является поиск баланса между эффективностью цифровых коммуникаций и сохранением глубины межличностного контакта, эмпатии и академической рефлексии. Будущее высшей школы видится не в полной виртуализации, а в развитии гибких гибридных моделей, где технологии берут на себя рутинные и транзакционные функции, освобождая время для подлинно творческой и смыслообразующей коммуникации между преподавателем и студентом. Дальнейшие исследования в этой

области целесообразно сосредоточить на изучении долгосрочного влияния ИИ-медиации на когнитивное развитие обучающихся и выработке новых этических кодексов академического общения.

Список литературы

1. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с. EDN UILWUN
2. Bond M. Mapping Research in Student Engagement and Educational Technology in Higher Education: A Systematic Evidence Map / M. Bond, K. Buntins, S. Bedenlier, O. Zawacki-Richter, M. Kerres // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2020. – Vol. 17, Article No. 2. – DOI 10.1186/s41239-019-0176-8. EDN RKXFCK
3. Cotton D.R.E. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D.R.E. Cotton, P.A. Cotton, J.R. Shipway // Innovations in Education and Teaching International. – 2024. – Vol. 61, № 2. – P. 228–239. – DOI 10.1080/14703297.2023.2190148.
4. Garrison D.R. Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation / D.R. Garrison, M. Cleveland-Innes, T.S. Fung // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2004. – Vol. 8, № 2. – P. 61–74.
5. Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates / N. Selwyn. – 3rd ed. – London; New York: Bloomsbury Academic, 2022. – 222 p.
6. Siemens G. Editorial / G. Siemens, G. Conole // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2011. – Vol. 12, № 3. – DOI 10.19173/irrodl.v12i3.994

Капнушева Инесса Шамильевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

Эркенова Джамиля Исмаиловна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

Мамаева Карина Уллубиевна

магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

Рыбакова Елена Евгеньевна

старший преподаватель

Филиал ФГБОУ ВО «МИРЭА –

Российский технологический университет»

г. Ставрополь, Ставропольский край

Мазлов Алан Владиславович

ассистент

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-168998

**ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ**

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу лингвопрагматических и социокультурных характеристик профессиональной коммуникации специалистов в сфере информационных технологий. ИТ-дискурс рассматривается как сложная поликодовая система, формирующаяся на стыке формальной логики программирования, корпоративной культуры и компьютерно-опосредованного взаимодействия. В работе исследуется феномен морфологической адаптации англоязычной терминологии, эволюция специфических цифровых

жанров, таких как баг-репорт, коммит-сообщение и тикет, а также трансформация коммуникативных практик под влиянием гибких методологий разработки. Особое внимание уделяется проблемам кросс-функционального взаимодействия, требующего от ИТ-специалиста навыков смыслового «перевода» между техническим и бизнес-языками, и вызовам межкультурной коммуникации в распределенных командах. Делается вывод о том, что современная коммуникативная компетентность в ИТ-сфере выходит за рамки узкопрофессиональных знаний, включая цифровой этикет, асинхронную аргументацию и управление смыслами в поликультурной среде.

Ключевые слова: ИТ-дискурс, профессиональная коммуникация, лингвопрагматика, компьютерно-опосредованная коммуникация, профессиональный жаргон, Agile-коммуникация, кросс-функциональное взаимодействие, цифровой этикет, языковая личность.

Введение.

Стремительная цифровая трансформация глобальной экономики привела к тому, что сфера информационных технологий перестала быть узкопрофильной отраслью, превратившись в инфраструктурный базис функционирования современного общества. В связи с этим объектом пристального внимания лингвистов, социологов и специалистов по управлению персоналом становится профессиональная коммуникация ИТ-специалистов. ИТ-дискурс представляет собой динамичную поликодовую систему, которая формируется на пересечении строгой формальной логики алгоритмов, специфической корпоративной культуры и реальных компьютерно-опосредованной коммуникации.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью осмысления того, как радикально меняются коммуникативные практики в условиях перехода к распределенным командам, глобализации ИТ-рынка и тотального доминирования гибких методологий управления проектами. Как справедливо отмечает М.А. Кронгауз, профессиональные языки и жаргоны сегодня развиваются с беспрецедентной скоростью, активно проникая в массовую культуру и видоизменяя традиционные нормы литературного языка [1, с. 112]. Цель данной работы заключается в выявлении и систематизации лингвопрагматических и социокультурных особенностей общения ИТ-специалистов, а также в определении роли этих особенностей в обеспечении эффективности кросс-функционального взаимодействия.

Лексико-когнитивные особенности и феномен «ИТ-билингвизма».

Фундаментальной чертой современного ИТ-дискурса является его высочайшая степень интернационализации. Английский язык выступает здесь не просто в роли средства межкультурного общения, но и как онтологическая основа для большинства языков программирования, сетевых протоколов и архитектурных паттернов. Это обстоятельство порождает устойчивый феномен «ИТ-билингвизма» или, как его часто называют в профессиональной среде, «ранглиша» (Runglish), когда русскоязычные специалисты органично интегрируют английские лексемы в морфологическую систему русского языка.

В современной лингвистической парадигме исследователи традиционно выделяют несколько смысловых пластов ИТ-жаргона. К первому относится собственно техническая терминология, обеспечивающая прецизионность и однозначность высказывания. Вторым пластом составляют адаптированные англицизмы и неологизмы, образующиеся путем конверсии и аффиксации. Глаголы «деплоить» (развертывать приложение на сервере), «коммитить» (фиксировать изменения в коде), «мерджить» (объединять ветки разработки) или «рефакторить» (улучшать внутреннюю структуру кода без изменения его внешнего поведения) демонстрируют высокую степень морфологической ассимиляции в русской речи [2, с. 45]. Третий пласт представлен метафорическими концептами, позволяющими описать абстрактные технические проблемы через понятные бытовые или инженерные аналогии. Характерными примерами служат понятия «костыль» (нестандартное, временное и незлегантное решение проблемы), «велосипед» (написание собственного кода для задачи, которая уже имеет готовые стандартные решения) и «технический долг» (совокупность скрытых проблем и неоптимального кода, требующих будущих временных и финансовых затрат).

Когнитивная функция подобного жаргона заключается не только в экономии речевых усилий, но и в создании четкого эффекта «свой-чужой». Использование специфической лексики служит надежным маркером принадлежности к профессиональному сообществу, способствуя формированию корпоративной идентичности. Вместе с тем, как указывает Ю.Н. Караулов, зрелая профессиональная языковая личность ИТ-специалиста должна обладать развитой способностью к переключению кодов: использовать строгий технический метаязык в среде коллег-разработчиков и оперативно переходить на язык бизнес-ценностей при взаимодействии с заказчиками или менеджментом [3, с. 78].

Прагматика цифровой среды и трансформация коммуникативных жанров.

Среда обитания ИТ-специалиста детерминирует прагматику его общения, смещая фокус с синхронного диалога на асинхронное текстовое взаимодействие, опосредованное цифровыми платформами, такими как Jira, Slack, Telegram, GitHub или Confluence. Это приводит к заметной трансформации традиционных речевых жанров и формированию новых, специфических исключительно для ИТ-отрасли.

Ярким примером является жанр «тикета» (постановки задачи или баг-репорта). Это императивный по своей природе жанр, требующий максимальной структурированности и лаконичности. Коммуникативная неудача в тикете, например, отсутствие четких шагов для воспроизведения ошибки или размытые критерии приемки, неизбежно ведет к прямым финансовым потерям и задержкам в проекте. Прагматическая особенность тикета заключается в сознательном отказе от фатических средств общения, таких как пространственные приветствия или излишне вежливые формы, в пользу абсолютной информационной плотности. Исследования цифрового этикета показывают, что в современной ИТ-среде пропуск формального обращения в рабочем мессенджере не считается проявлением грубости; напротив, он воспринимается как уважение к времени собеседника и фокусировка на сути проблемы [4, с. 102].

Не менее специфичен жанр «коммит-сообщения» и описания Pull Request (PR). В среде разработчиков коммуникация адресуется не только живым коллегам, но и машине, а именно системе контроля версий. Сообщение к коммиту подчиняется строгим синтаксическим конвенциям, часто предписывающим использование императива в настоящем времени. Процесс Code Review (проверки кода) представляет собой уникальный жанр профессиональной критики, в котором сталкиваются две разнонаправленные тенденции. С одной стороны, существует необходимость жесткой, объективной и бескомпромиссной оценки чужого кода, что иногда сопровождается использованием эмоционально окрашенного сленга. С другой стороны, диктуется строгое требование к тактичности и соблюдению корпоративной этики, чтобы не демотивировать автора. Успешная коммуникация в рамках PR требует от специалиста высокого уровня эмоционального интеллекта и умения четко разделять критику программного кода и критику личности разработчика [5, с. 88].

Отдельного упоминания заслуживает мем-коммуникация. В неформальных ИТ-чатах и каналах технической поддержки мемы, гифки и стикеры выполняют важнейшую прагматическую функцию: они служат инструментом снятия психологического напряжения и эскапизма, а также обеспечивают быструю передачу сложных эмоциональных состояний, связанных с профессиональным выгоранием, сжатыми дедлайнами или абсурдностью требований заказчика. Мем в ИТ-культуре является полноценным коммуникативным актом, компактно кодирующим коллективный профессиональный опыт [6, с. 215].

Кросс-функциональное взаимодействие и Agile-ритуалы.

Нельзя рассматривать ИТ-коммуникацию в отрыве от управленческих парадигм, доминирующих в отрасли. Современная ИТ-индустрия функционирует преимущественно на основе гибких методологий, таких как Agile, Scrum или Kanban, которые радикально меняют архитектуру коммуникации. Если в традиционной каскадной модели (Waterfall) общение было строго иерархичным и документоориентированным, опирающимся на объемные технические задания и спецификации, то Agile-парадигма ставит во главу угла «людей и взаимодействие» в ущерб «процессам и инструментам» [7].

Данная парадигма порождает специфические коммуникативные ритуалы, требующие от участников особых речевых навыков. Ежедневный статус (Daily Stand-up) представляет собой жанр краткого самоотчета, требующий от специалиста навыка рефлексии и умения за одну-две минуты вербализовать свой прогресс, планы и возникшие блокеры. Ретроспектива (Retrospective) выступает жанром коллективной рефлексии, специфика которого заключается в необходимости создания психологически безопасной среды, где участники могут открыто обсуждать ошибки процессов, не переходя на личности. Груминг бэклога (Backlog Grooming) можно охарактеризовать как жанр переговоров и торга, в рамках которого ИТ-специалисты и бизнес-аналитики совместно оценивают сложность задач, что требует умения аргументированно объяснять техническую неочевидность простых, на первый взгляд, бизнес-требований.

Именно здесь на первый план выходит острая проблема «перевода» с языка бизнеса на язык технологий и обратно. Бизнес-заказчик мыслит категориями прибыли, времени выхода на рынок и пользовательского опыта. ИТ-специалист, напротив, оперирует категориями архитектуры, масштабируемости, безопасности и долгосрочной поддержки. Коммуникативный разрыв между этими системами координат часто приводит к серьезным конфликтам. Требование бизнеса «сделать быстро» вступает в когнитивный диссонанс с профессиональным императивом разработчика «сделать качественно и поддерживаемо». Успешный ИТ-специалист сегодня – это своеобразный «билингв», способный обосновать необходимость рефакторинга или устранения технического долга на понятном языке бизнес-рисков и потенциальных финансовых потерь [8, с. 54].

Межкультурная коммуникация в распределенных командах.

Глобализация ИТ-рынка и повсеместное внедрение практик удаленной работы привели к тому, что стандартная коммуникация ИТ-специалиста приобрела ярко выраженный межкультурный характер. Английский язык в ИТ-дискурсе утратил жесткую привязку к конкретным национальным культурам и трансформировался в глобальный Lingua Franca, используемый специалистами из самых разных регионов мира.

Это создает специфические прагматические коллизии. Культура «прямого высказывания», характерная для многих ИТ-специалистов восточноевропейского или немецкого происхождения, может восприниматься коллегами из азиатских стран или США как неоправданная грубость и агрессия. И наоборот, стремление к гармонизации отношений и непрямое выражение несогласия, типичное для азиатских команд, часто интерпретируется западными менеджерами как отсутствие инициативы или наличие скрытых проблем в проекте [9, с. 130].

Кроме того, асинхронная коммуникация в распределенных командах требует развития навыка «цифровой эмпатии» и гиперкомпенсации отсутствия невербальных сигналов. ИТ-специалисты вынуждены осваивать строгие правила цифровой гигиены: использовать предельно четкие заголовки в письмах, применять разметку для структурирования текста и записывать короткие скринкасты вместо многостраничных текстовых объяснений. В этих условиях письменная речь становится основным инструментом профессионального влияния и убеждения.

Психологические аспекты и эволюция стереотипов.

При анализе ИТ-коммуникации нельзя игнорировать укоренившийся социокультурный стереотип об ИТ-специалисте как о «технаре» с пониженными социальными навыками. Исторически сложилось, что в профессию приходили люди с выраженным аналитическим складом ума, предпочитающие взаимодействие с детерминированными, логичными системами взаимодействию с хаотичной человеческой природой.

Однако современные реалии диктуют прямо противоположные требования. Как отмечает Т.П. Щирова, компьютерно-опосредованная коммуникация стирает границы между личным и профессиональным, требуя от ИТ-специалиста постоянной и осознанной самопрезентации в цифровой среде [10, с. 65]. Разработчик, который не умеет презентовать результаты своего труда, аргументировать выбор стека технологий или конструктивно отстаивать

свои профессиональные границы в общении с токсичным заказчиком, неизбежно сталкивается с профессиональной деформацией и быстрым эмоциональным выгоранием.

В ответ на этот вызов формируется новый запрос на «гуманитаризацию» ИТ-образования. Ведущие технологические компании все чаще включают в процессы найма и развития сотрудников тренинги по ненасильственному общению, управлению конфликтами и основам публичных выступлений. В современных условиях коммуникация перестает быть просто «мягким навыком» и становится критически важным «навыком выживания» в высококонкурентной ИТ-среде.

Заключение.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что профессиональная коммуникация ИТ-специалистов представляет собой динамичную, многоуровневую систему, находящуюся на стыке лингвистики, когнитивной психологии и социологии управления. ИТ-дискурс характеризуется уникальной лексической системой, базирующейся на глубокой интеграции английского языка и формировании специфических метафорических концептов, отражающих инженерный тип мышления. Цифровая среда диктует новые прагматические правила, среди которых доминируют асинхронность, отказ от фатических клише в пользу информационной плотности и формирование строго структурированных жанров.

Внедрение Agile-методологий и работа в распределенных межкультурных командах фундаментально трансформируют роль ИТ-специалиста. Из изолированного «исполнителя кода» он превращается в активного участника кросс-функциональных переговоров, которому необходимы развитые навыки смыслового «перевода», высокий уровень цифровой эмпатии и межкультурной толерантности. Дальнейшие перспективы исследования видятся в изучении влияния генеративного искусственного интеллекта на трансформацию ИТ-дискурса, а также в анализе того, как автоматизация рутинной коммуникации изменит ландшафт профессионального общения в ближайшие десятилетия.

Список литературы

1. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва / М.А. Кронгауз. – М.: Знак, 2008. – 240 с. – EDN PUDKQZ.
2. Караулов Ю.Н. Язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Щирова И.А. Коммуникация в цифровой среде: новые форматы и стратегии / И.А. Щирова // Вопросы языкознания. – 2018. – №3. – С. 98–115.
4. Malyuga E.N. Professional Communication in IT: Linguistic and Cultural Aspects / E.N. Malyuga, B. Tomalin // Journal of Language and Education. – 2019. – Vol. 5, No. 2. – P. 84–96.
5. Колесникова И.В. Мем как единица интернет-коммуникации: лингвокультурный аспект / И.В. Колесникова // Политическая лингвистика. – 2020. – №5 (83). – С. 210–218.
6. Manifesto for Agile Software Development / K. Beck [et al.]. – 2001. – URL: <https://agilemanifesto.org/> (дата обращения: 15.08.2026).
7. Davenport T.H. Two Cheers for the Virtual Office / T.H. Davenport, K.E. Pearlson // MIT Sloan Management Review. – 1998. – Vol. 39, No. 4. – P. 51–65.
8. Meyer E. The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business / E. Meyer. – New York: PublicAffairs, 2014. – 304 p.
9. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Гринев-Гриневиц. – М.: Академия, 2008. – 304 с. – EDN VRDUHV.
10. Castells M. The Rise of the Network Society / M. Castells. – 2nd ed. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. – 584 p.
11. Демьянков А.В. Когнитивная лингвистика как разновидность гуманитарного знания / А.В. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – №4. – С. 17–33. – EDN SCKGRB.
12. Highsmith J. Agile Software Development Ecosystems / J. Highsmith. – Boston: Addison-Wesley Professional, 2002. – 416 p.

Курдубова Варвара Вениаминовна

канд. пед. наук, доцент

Скробач Александр Владимирович

канд. физ.-мат. наук, доцент, доцент

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина
Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза
С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации
г. Санкт-Петербург

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВОЕННОМ ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И РИСКИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема подготовки курсантов высшей военной школы в условиях выраженной неоднородности базовой подготовки абитуриентов. Обосновывается необходимость дифференциации обучения фундаментальным дисциплинам при сохранении единого срока и общего объёма подготовки. Выявляются организационно-педагогические условия реализации двух образовательных траекторий (базовой и адаптивной). Выделяются образовательные риски: организационного, академического, социально-психологического и кадрового характера. Предлагается комплекс практических рекомендаций, направленных на внедрение дифференцированного обучения без снижения требований к итоговым компетенциям выпускников.

Ключевые слова: дифференциация обучения, фундаментальные дисциплины, военный инженерный вуз, курсанты, разноуровневая подготовка, пропедевтический курс, педагогические риски, организационно-педагогические условия.

Современные военные конфликты предъявляют повышенные требования к инженерной подготовке военных специалистов, реализация которой невозможна без качественной естественно-научной базы – высшей математики, физики, химии, и т. д.

В настоящее время контингент абитуриентов военных инженерных вузов крайне неоднороден. Среди желающих получить высшее военное образование встречаются как недавние выпускники школ с высоким уровнем подготовки, так и военнотруженики, имеющие военнотруженический, а подчас и боевой опыт. Часть из них окончила школу несколько лет назад, утратила учебные навыки и имеет существенные пробелы в базовых знаниях. При этом все курсанты должны обучаться по единому учебному плану и достичь одинаковых планируемых результатов.

Возникает педагогическое противоречие: одинаково высокое качество подготовки невозможно обеспечить, применяя одну и ту же методику обучения, одинаковое время и одинаковые требования к курсантам высокого уровня подготовки и к тем, кто нуждается в восстановлении школьной базы [5, 10, 14]. Одним из путей разрешения этого противоречия выступает *дифференциация обучения*. Цель настоящего исследования – определить организационно-педагогические условия эффективной дифференциации фундаментальной подготовки в военном инженерном вузе и систематизировать связанные с ней риски.

Под *дифференциацией обучения* в рамках данной статьи, опираясь на принятые в педагогическом знании положения, будем понимать *организацию образовательного процесса, при которой учитываются индивидуальные особенности обучающихся, их исходный уровень знаний, мотивация и образовательные потребности* [1–4, 6–9, 11–13]. В военном вузе дифференциация не должна приводить к снижению требований – речь идёт о вариативности путей достижения единого образовательного результата.

Целесообразно различать *внешнюю дифференциацию*, связанную с формированием относительно однородных учебных групп по уровню подготовки, и *внутреннюю*,

предполагающую индивидуализацию заданий, темпа и форм работы внутри группы. В условиях военного инженерного вуза наиболее реалистичным представляется сочетание внешней дифференциации на уровне учебных групп с элементами внутренней дифференциации на занятиях.

Принципиальными требованиями к такой организации выступают: единство образовательного стандарта, вариативность и обратимость образовательных траекторий, психологическая безопасность обучающихся. Последнее означает недопустимость публичного ранжирования и стигматизации групп с более низким исходным уровнем. Адаптивная траектория должна восприниматься курсантами не как понижение статуса, а как инструмент выравнивания образовательных возможностей.

Соотношение базовой и адаптивной траекторий по ключевым параметрам приведено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика образовательных траекторий

Параметр	Базовая траектория	Адаптивная траектория
Целевая группа	Курсанты с хорошим и высоким исходным уровнем	Курсанты с существенными пробелами в базовой подготовке
Первый семестр	Исходная программа, высшая математика, физика, химия	Пропедевтические модули, гуманитарные дисциплины
Темп изучения фундаментальных дисциплин	Стандартный	Замедленный, с последующей интенсификацией
Итоговые компетенции	Единые для всех	Единые для всех
Общий срок обучения	Не изменяется	Не изменяется
Точки перехода	Возможен переход в адаптивную группу по показаниям	Возможен переход в базовую группу при успешном выравнивании

Успешное внедрение дифференцированного обучения предполагает создание комплекса взаимосвязанных условий – нормативно-правовых, организационно-управленческих, содержательных, методических, кадровых и психолого-педагогических. Их совокупность схематично представлена в таблице 2.

Таблица 2

Организационно-педагогические условия дифференциации

Группа условий	Содержание	Ответственный субъект
Нормативно-правовые	Закрепление двух рабочих программ, перераспределение часов вариативной части	Учёный совет, учебный отдел
Организационно-управленческие	Входная диагностика, формирование групп, синхронизация расписания	Учебный отдел, факультеты, кафедры
Содержательные	Пропедевтические модули, единый перечень компетенций	Профильные кафедры
Методические	Фонды оценочных средств	Кафедры, методический отдел
Кадровые	Подготовка преподавателей, стимулирование нагрузки	Кафедры, отдел кадров
Психолого-педагогические	Поддержка мотивации, профилактика стигматизации	Психологическая служба, кураторы

Нормативно-правовое обеспечение требует приведения локальных актов вуза в соответствие с федеральными государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями. Принципиально важно закрепить возможность перераспределения часов между дисциплинами в рамках вариативной части учебного плана и утвердить две

рабочие программы по фундаментальным дисциплинам (базовую и адаптивную), имеющие единый перечень планируемых результатов.

Организационно-управленческий блок связан с процедурой входной диагностики, формированием учебных групп, синхронизацией расписания для двух траекторий и перераспределением педагогической нагрузки. Наибольшую сложность представляет составление расписания, поскольку группы одной специальности будут изучать разные дисциплины в разной последовательности. Тем не менее при достаточной гибкости управления этот вопрос решаем.

Содержательные условия предполагают разработку пропедевтических модулей по математике, физике и химии и т. Д., содержание которых составляют основные разделы школьного курса, необходимые для перехода к вузовскому материалу. Целесообразно выделить три содержательных блока: алгебра, начала анализа и геометрия; механика, молекулярная физика и электричество; общая и неорганическая химия. Параллельно изучаются гуманитарные дисциплины и вводные разделы специальных предметов, не требующие аппарата высшей математики.

Методическое обеспечение включает единые фонды оценочных средств, адаптивные задания, цифровые тренажёры и раздаточные материалы. Эффективной формой выступает смешанное обучение, сочетающее онлайн-модули для самостоятельной работы, аудиторные консультации и регулярную промежуточную диагностику.

Кадровая составляющая требует подготовки преподавателей к работе в разноуровневых группах через методические семинары, открытые занятия и обмен опытом. Дополнительная нагрузка должна учитываться в системе стимулирования. Наконец, психолого-педагогические условия направлены на поддержание мотивации курсантов адаптивных групп и предполагают отдельную работу с участниками специальной военной операции.

Модель реализации.

Предлагаемая модель строится на перераспределении учебного материала между семестрами при сохранении общего срока обучения. Её логика отражена в таблице 3.

Таблица 3

Распределение дисциплин по семестрам при двух траекториях

Семестр	Базовая траектория	Адаптивная траектория
1	Фундаментальные дисциплины по исходной программе	Пропедевтические модули, гуманитарные дисциплины, сокращённая физическая и строевая подготовка
2	Продолжение фундаментальной подготовки, начало специальных дисциплин	Выход на уровень первого семестра базовой траектории, начало специальных дисциплин без высшей математики
3	Фундаментальные и специальные дисциплины	Освоение программы второго семестра базовой траектории, продолжение специальных дисциплин
4	Специальные дисциплины	Выход на программу третьего семестра базовой траектории, интенсификация специальной подготовки
Далее	Единая исходная программа	Единая исходная программа

Схематично логику выравнивания можно представить следующим образом:

Адаптивная группа: пропедевтика → выравнивание → выход на базовый уровень → интенсификация специальной подготовки → единая программа.

Базовая группа: исходная программа → специальная подготовка → единая программа.

Обе линии сходятся к моменту завершения фундаментального цикла, после чего обучение продолжается по единому учебному плану. Общий срок обучения и итоговые компетенции при этом сохраняются.

Риски и способы их минимизации.

Реализация дифференцированного обучения сопряжена с рисками, которые целесообразно систематизировать по источникам возникновения (таблица 4).

Таблица 4

Матрица рисков и мер их минимизации

Тип риска	Содержание риска	Меры минимизации
Организационный	Усложнение расписания, нехватка аудиторий, рост нагрузки	Предварительное моделирование расписания, гибкое планирование, электронные ресурсы
Академический	Снижение планки для адаптивных групп, разрыв в качестве	Единые критерии оценки, независимый контроль, промежуточные срезы
Социально-психологический	Стигматизация, снижение самооценки, конфликты между группами	Отказ от публичных рейтингов, нейтральные названия групп, работа психологов
Кадровый	Сопротивление изменениям, недостаток методической подготовки	Обучение преподавателей, материальное стимулирование, обмен опытом
Управленческий	Отсутствие чётких критериев эффективности, слабый контроль	Система мониторинга, отчётность по прогрессу, а не по абсолютным оценкам

Наиболее уязвимым представляется социально-психологический блок. Опыт показывает, что даже при формальном равенстве программ курсанты адаптивных групп могут воспринимать своё положение как ущемление. Поэтому принципиально важна системная работа кураторов и психологов, направленная на формирование установки, согласно которой адаптивная траектория есть проявление индивидуализации, а не понижения требований.

Изложенные условия и риски позволяют сформулировать комплекс *практических рекомендаций* для администрации вуза, профильных кафедр и психологической службы.

Прежде всего необходимо провести входную диагностику по математике, физике, химии и учебной мотивации, используя ЕГЭ лишь как один из критериев, но не как единственное основание для распределения. По результатам диагностики формируются группы, которые целесообразно именовать нейтрально («базовая» и «адаптивная»).

Далее следует разработать и утвердить две рабочие программы с единым перечнем компетенций. В первом семестре адаптивной траектории вводится пропедевтический модуль объёмом четыре-шесть часов в неделю с регулярной диагностикой. Гуманитарные и военные дисциплины перераспределяются: программа по иностранному языку сокращается с опорой на цифровые средства перевода, объём физической и строевой подготовки в первом семестре уменьшается, а высвободившиеся часы направляются на фундаментальные предметы.

Целесообразно использовать смешанное обучение с онлайн-тренажёрами, видеоразборами и адаптивными заданиями, а также ввести институт наставничества – куратора адаптивной группы и, при необходимости, тьюторов из числа успешных курсантов старших курсов. Методическая поддержка преподавателей обеспечивается семинарами, открытыми занятиями и едиными фондами оценочных средств.

Система мониторинга должна включать входной, рубежный и итоговый контроль, причём оцениваться должен прежде всего прогресс каждого курсанта относительно его исходного уровня. Необходимо предусмотреть переходные точки: после первого семестра – возможность перевода в базовую группу, после второго – корректировку траектории. Психологическая поддержка организуется в форме индивидуальных консультаций, групп поддержки для участников специальной военной операции и профилактики стигматизации.

Реализация предложенной модели позволяет рассчитывать на повышение успеваемости по фундаментальным дисциплинам, снижение отсева академической задолженности, рост учебной мотивации курсантов с низким исходным уровнем. При этом сохраняются единый

срок обучения и общий объем подготовки, а все выпускники достигают требуемых компетенций.

Таким образом, дифференциация обучения в условиях неоднородного контингента становится необходимым инструментом повышения качества естественно-научной подготовки. Организационно-педагогические условия и риски поддаются управлению при системной работе администрации, кафедр и психологической службы. Дальнейшие исследования должны быть связаны с экспериментальной проверкой предложенной модели, уточнением критериев эффективности и разработкой конкретных учебно-методических комплексов для адаптивных групп.

Список литературы

1. Арапов А.И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: учебное пособие / А.И. Арапов. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 75 с. – ISBN 5-85921-266-6.
2. Вегеро М.В. Теоретические аспекты проблемы дифференциации в учебном процессе / М.В. Вегеро // Евразийский научный журнал. – 2015. – №12. – С. 194–197. – EDN VIVFNB
3. Геращенко А.С. Этапы становления дифференцированного обучения в педагогической науке / А.С. Геращенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5, №3. – С. 1–12. – EDN ZEJFQZ
4. Глазырина Е.С. Дифференцированный подход как эффективный инструмент обучения английскому языку курсантов с разным уровнем владения языком / Е.С. Глазырина, О.А. Брагина // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: сб. тр. Всерос. Науч.-практ. Конф. с междунар. участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 296–299. EDN EYKTHF
5. Курдубова В.В. Диагностика локальных образовательных сред высшего военного учебного заведения / В.В. Курдубова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – №4 (56). – С. 58–66. – DOI 10.24888/2073-8439-2021-56-4-58-66. – EDN KAYYOQ
6. Кузовлев В.П. Технология проектирования дифференцированно-группового обучения в вузе: учебное пособие / В.П. Кузовлев, А.О. Кошелева, Н.В. Карева. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 121 с. – EDN QYBUWV
7. Курилова И.С. Технология активизации учебной деятельности на практических занятиях по физике / И.С. Курилова, Е.М. Градалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-aktivizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-na-prakticheskikh-zanyatiyah-po-fizike> (дата обращения: 14.09.2026). – EDN IOHXWD
8. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе: монография / И.М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2005. – 214 с. – ISBN 5-89502-521-8.
9. Асамбаева Л.А. Развитие идеи дифференциации в отечественном образовании в 20–30-е годы XX века / Л.А. Асамбаева, Н.В. Седова // Человек и образование. – 2016. – №3 (48). – С. 132–136.
10. Скробач А.В. К вопросу повышения уровня математического образования в высших учебных заведениях Министерства обороны РФ на современном этапе / А.В. Скробач, Н.В. Кошкина // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: сб. тр. III Всерос. Науч.-практ. Конф. с междунар. участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 129–133. EDN KWKRNP
11. Супрун А.С. Теоретические и практические аспекты индивидуализации и дифференциации обучения курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации / А.С. Супрун // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, №2. – С. 118–126. – DOI 10.18721/JHSS.9208. – EDN XUXJSP
12. Тихомиров С.А. Индивидуализация обучения в военном вузе: информационно-коммуникационные технологии как средства ее реализации / С.А. Тихомиров // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28937> (дата обращения: 13.09.2026).
13. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения: монография / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 190 с. – ISBN 5-7155-0285-3. – EDN SUSDWD
14. Шахвердова Е.О. Подходы к трансформации содержания математических дисциплин при реализации образовательного процесса в современном военном вузе / Е.О. Шахвердова, В.В. Курдубова // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве: сб. тр. Конф. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 45–58.

Курдубова Варвара Вениаминовна

канд. пед. наук, доцент

Скробач Александр Владимирович

канд. физ.-мат. Наук, доцент, 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

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема повышения качества естественно-научной подготовки курсантов инженерных вузов Министерства обороны Российской Федерации в современных условиях. Отмечается, что успешное освоение сложной и дорогостоящей боевой техники требует глубоких знаний высшей математики, физики, химии, теоретической механики, однако реальный уровень подготовки поступающих снижается, а учебные группы становятся крайне неоднородными. Показано, что при единой учебной программе и одинаковом времени обучения невозможно обеспечить одинаково высокое качество подготовки для «сильных» и «слабых» курсантов. Предлагается разделить программы обучения при сохранении общего срока подготовки: для «слабых» групп первый семестр посвящать гуманитарным дисциплинам и вводным курсам по фундаментальным предметам, а затем поэтапно выйти на уровень исходной программы. Обсуждаются организационные сложности и ожидаемый эффект – повышение качества подготовки не отдельных курсантов, а курса в целом.

Ключевые слова: естественно-научная подготовка, военные инженерные вузы, курсанты, фундаментальные дисциплины, разноуровневая подготовка, дифференциация обучения, образовательные программы, высшее военное образование.

Анализ хода текущих военных конфликтов указывает на необходимость повышения качества естественно-научного образования курсантов высших военных инженерных учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. Особую актуальность данный аспект приобретает для таких направлений подготовки, как беспилотные системы, радиоэлектроника, зенитно-ракетная и аэрокосмическая техника, ракетно-артиллерийское вооружение, связь, штурманское дело, кораблевождение и эксплуатация морских средств навигации, применение и эксплуатация навигационно-гидрографических и гидрометеорологических средств, физические энергетические установки.

Современные условия требуют формирования у курсантов высших военных инженерных учебных заведений устойчивых навыков боевого применения, эксплуатации, ремонта и обслуживания сложной и дорогостоящей боевой техники. Для этого необходимы глубокие знания целого ряда технических дисциплин. Достичь такого результата без хорошей теоретической базы фактически невозможно. Как следствие, встает вопрос повышения качества образования по таким фундаментальным дисциплинам, как высшая математика, теоретическая механика, физика, химия и т. д.

Отметим, что рост эффективности высшего образования в любой сфере принципиально возможен только при условии наличия и сочетания трех факторов. Во-первых, хорошо организованного учебного процесса, оптимизированного под специфику конкретного учебного заведения. Во-вторых, стабильно высокого (в идеале – растущего) уровня подготовки абитуриентов, большого конкурса, а также присутствия среди поступающих заметного числа

граждан, одаренных в требуемых областях знаний. В-третьих, наличия сильного и опытного профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, для успешного прохождения курсов фундаментальных дисциплин обучающиеся высших военных инженерных учебных заведений обязаны обладать хорошим уровнем школьной подготовки, иметь мотивацию, а также склонности к изучению указанных дисциплин. Другими словами, кандидаты на поступление в вышеназванные учебные заведения должны, как минимум, не уступать по уровню знаний абитуриентам гражданских ВУЗов. При этом, в идеале, желательно наличие высокого конкурса по максимально широкому спектру специальностей.

К сожалению, реальная картина далека от идеала. Устойчивой тенденцией последних лет является неуклонное снижение качества подготовки кандидатов на поступлении практически во все военные вузы, включая инженерные. При этом конкурс остается стабильно небольшим.

Переломить данную тенденцию в ближайшее время, скорее всего, не удастся. В тоже время, задачу повышения качества подготовки специалистов необходимо решать, причем в максимально сжатые сроки.

Отметим, что в подавляющем большинстве военных высших инженерных учебных заведений имеется сильный и опытный профессорско-преподавательский состав. То есть один из трех, необходимых для улучшения качества образования фактор, присутствует. Следовательно, сложившаяся ситуация может быть охарактеризована следующим образом: *необходимо искать оптимальные методы организации учебного процесса при невысоком осредненном исходном образовательном уровне обучающихся.*

Отдельно отметим, что общая масса курсантов-первокурсников в настоящее время крайне неоднородна. Так, среди зачисленных лиц наверняка окажутся все возможные категории от гражданских 17-ти летних выпускников школ текущего года, до ветеранов СВО. Очевидно, что уровень исходных знаний этих категорий сильно разнится.

В работах [2–9] отмечается, что вопрос эффективной организации учебного процесса для курсантов – участников СВО, а также, лиц к ним приравненным, является крайне актуальным. Эта задача сложная, комплексная и имеет чрезвычайную важность.

Суть проблемы состоит в том, что указанные категории курсантов обладают особыми правами, предоставленными им при поступлении в высшие учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации по программам высшего образования. В частности, в рамках этих прав, они зачисляются в пределах отдельной квоты, размер которой устанавливается ежегодно и составляет десять процентов от численности набора по каждой специальности (специализации). При этом вступительные испытания, в отдельных случаях, могут вообще не проводиться.

Уточним, что право на прием в пределах отдельной квоты, в частности, имеют:

- 1) Герои Российской Федерации, лица, награжденные тремя орденами Мужества;
- 2) граждане, проходящие (проходившие) военную службу в Вооруженных Силах РФ, граждане, проходящие (проходившие) военную службу (службу) в войсках национальной гвардии РФ, в воинских формированиях и органах, указанных в пункте 6 статьи 1 Федерального закона от 31 мая 1996 года №61-ФЗ «Об обороне» [1], при условии их участия в специальной военной операции на территориях Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области и Херсонской области и (или) выполнения ими задач по отражению вооруженного вторжения на территорию Российской Федерации, в ходе вооруженной провокации на Государственной границе Российской Федерации и приграничных территориях субъектов Российской Федерации, прилегающих к районам проведения специальной военной операции на территориях Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области и Херсонской области;

3) находящиеся (находившиеся) на указанных в пункте 2 территориях служащие (работники) правоохранительных органов Российской Федерации, граждане, выполняющие (выполнявшие) служебные и иные аналогичные функции на указанных территориях;

4) граждане, призванные на военную службу по мобилизации в Вооруженные Силы РФ, при выполнении условий, аналогичных пункту 2;

5) граждане, заключившие контракт о добровольном содействии в выполнении задач, возложенных на Вооруженные Силы Российской Федерации, при выполнении условий, аналогичных пункту 2;

6) граждане, заключившие контракт (имевшие иные правоотношения) с организацией, содействующей выполнению задач, возложенных на Вооруженные Силы Российской Федерации, при условии их участия в специальной военной операции на указанных в пункте 2 территориях;

7) лица, принимавшие в соответствии с решениями органов государственной власти Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики участие в боевых действиях в составе Вооруженных Сил Донецкой Народной Республики, Народной милиции Луганской Народной Республики, воинских формирований и органов Донецкой Народной Республики и Луганской Народной Республики начиная с 11 мая 2014 года.

Все вышеперечисленные лица, за исключением указанных в пункте 1, принимаются на обучение по результатам единого государственного экзамена или по результатам вступительных испытаний, проводимых высшим учебным заведением самостоятельно, по выбору указанных лиц.

Необходимо принять во внимание то обстоятельство, что граждане, относящиеся к вышеуказанным категориям, как правило, получали среднее образование за несколько лет до момента поступления в высшее учебное заведение и некоторые из них до момента обретения особых прав получать высшее образование не планировали. За прошедшие годы они полностью утратили имевшийся уровень образования и единственной опорой сейчас для них являются те знания, что были получены ими в ходе централизованной предэкзаменационной подготовки.

Ситуация с гражданской молодежью и выпускниками средних образовательных учебных заведений Министерства обороны также имеет свою специфику. Внутри этой категории можно выделить, как минимум, две группы. Первая – курсанты с хорошим или высоким уровнем школьной подготовки, мотивированные и способные к обучению. Вторая – курсанты с недостаточным уровнем начальной подготовки и низкой мотивацией. К сожалению, в большинстве случаев, вторая группа численно превышает первую.

В результате, общее количество первокурсников, как правило, содержит в лучшем случае 15–20 процентов курсантов с хорошим и очень хорошим исходным уровнем знаний. Среди остальных подавляющее большинство составляют лица с слабой начальной базой и лишь незначительное количество, с удовлетворительной. После комплектования учебных групп формируется окончательная картина. В итоге, первые курсы, как правило, на каждой специальности имеют одну–две «сильные» группы, а все остальные можно характеризовать, как «слабые». Отметим, что все эти группы будут обучаться по одному и тому учебному плану, согласно единой учебной программе. При этом педагогам необходимо обеспечить одинаково высокое качество подготовки для всех обучающихся без исключения. По этой причине вопрос повышения качества образования по фундаментальным дисциплинам требует от профессорско-преподавательского состава крайнего напряжения сил, а также выработки новых образовательных методик, основанных на практическом опыте.

Однако, тот же практический опыт однозначно указывает на то, что этого недостаточно. Данная цитата из поэмы А.С. Пушкина «Полтава» наиболее ярко характеризует суть проблемы: «В одну телегу впрячь не можно / Коня и трепетную лань...».

Иными словами, невозможно добиться одинаково высокого уровня знаний и навыков, тратя одно и то же время и обучая одному и тому же, ученика олимпиадного уровня и

человека, имеющего существенные пробелы, начиная с программы начального общего образования.

Одним из возможных выходов из сложившейся ситуации может стать разделение программ обучения при сохранении общего времени подготовки. Так, «сильные» группы в рамках каждой специальности продолжают обучение по исходной программе. Для «слабых» же групп следует разработать новые учебные программы.

Первый семестр обучения по этим программам должен быть полностью посвящен различным гуманитарным (второстепенным) предметам, а также вводным курсам для фундаментальных предметов высшей школы (высшей математики, физики, химии). Содержание данных курсов должно включать основные положения программ общего среднего образования по алгебре, геометрии, началам математического анализа, физике или химии (в зависимости от специфики высшего учебного заведения).

Ещё одним важным моментом является ревизия программ гуманитарных предметов с целью их оптимизации. Например, развитие искусственного интеллекта сильно смягчает требования к знанию иностранных языков. Необходимей перевод, причем не только письменного текста, но и устной речи, можно всегда и без особого труда получить, используя личный смартфон или компьютер. Следовательно, программу по изучению иностранного языка можно несколько сократить. Аналогично, можно скорректировать программу и по другим гуманитарным дисциплинам. Кроме того, возможно, в первом семестре следует уменьшить количество занятий по физической культуре и строевой подготовке.

В итоге, после завершения первого семестра обучения по новой программе, курсанты будут, во-первых, готовы начать изучение фундаментальных естественно-научных дисциплин по программам высшей школы, а, во-вторых, завершат изучение всех вспомогательных предметов гуманитарного цикла.

Второй семестр в рамках изучения фундаментальных естественно-научных дисциплин будет соответствовать программе первого семестра для «сильных» групп (то есть, исходной программе обучения). Кроме того, он будет насыщен занятиями по физической культуре и строевой подготовке, в объеме, необходимом для выполнения программы 1-го курса для «сильных» групп (опять же исходной программы обучения). В этом же семестре следует начать изучение тех специальных предметов, которые не требуют предварительной фундаментальной естественно-научной подготовки по программе высшей школы.

Третий семестр в рамках изучения фундаментальных естественно-научных дисциплин будет соответствовать программе второго семестра для «сильных» групп (то есть, исходной программе обучения). В этом же семестре следует начать изучение тех специальных предметов, для которых у обучающихся уже будет достаточная фундаментальная база и продолжит изучение специальных предметов, начатое в предыдущем семестре.

Четвертый семестр в рамках изучения фундаментальных естественно-научных дисциплин будет соответствовать программе третьего семестра для «сильных» групп (то есть, исходной программе обучения). В этом семестре необходимо интенсифицировать, по сравнению с исходной программой, изучение различных специальных дисциплин, ибо к этому времени у курсантов уже должна быть сформирована достаточная естественно-научная база.

Согласно большинству действующих программ обучения, курсы фундаментальных естественно-научных дисциплин ограничиваются тремя первыми семестрами. Это значит, что в последующих семестрах необходимо интенсифицировать изучение специальных предметов с целью выхода на уровень программы «сильных» групп. После достижения этого результата, обучение продолжается в рамках исходной программы подготовки.

Таким образом, при реализации данного подхода в рамках одного факультета (вернее, одного курса) учебные группы будут обучаться по двум разным программам. Очевидно, что это повлечет за собой различные трудности организационного характера. Однако все прогнозируемые сложности являются, в принципе, преодолимыми. Все возможные издержки окупятся за счет реального повышения качества образования, причем не у отдельных курсантов,

а у курса в целом. При этом, без изменений останется, общий срок обучения и объем подготовки, что позволит выпускникам достичь всех запланированных компетенций в строго отведенное для этого время.

Список литературы

1. Об обороне: Федеральный закон от 31.05.1996 №61-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – №23. – Ст. 2750.
2. Бурдейный А.А. Исследование применения новых методик повышения эффективности обучения курсантов / А.А. Бурдейный, А.С. Данилевский, В.Н. Нилов // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 192–195. EDN ZNYZVS
3. Гриднева Н.Г. Проблемы и пути повышения эффективности процесса изучения дисциплин естественно-научного цикла курсантами военного вуза / Н.Г. Гриднева, Н.А. Векессер, И.А. Бабина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2025. – №4 (48). – С. 49–56. – EDN FLWNNL
4. Развитие адаптационного потенциала участников СВО в условиях универсального дизайна обучения в системе дополнительного профессионального образования / Е.А. Кукуев, Д.З. Ахметова, Л.Н. Гладкова, И.Г. Морозова // Образование и саморазвитие. – 2025. – Т. 20, №1. – С. 167–183. – DOI 10.26907/esd.20.1.12. – EDN VNKFRF
5. Курдубова В.В. Практические аспекты формирования содержания курсов фундаментальных дисциплин для военно-профессиональной подготовки / В.В. Курдубова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 10 февр. 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 164–165. EDN ZAPLVQ
6. Лопухов В.В. Особенности преподавания технических дисциплин в учебных заведениях МВД России / В.В. Лопухов, Э.Р. Зарипова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – №2. – С. 115–121. – DOI 10.24412/2658-638X-2024-2-115-121. – EDN QLQXTY
7. Лурье И.Г. Формирование системы ценностных ориентиров будущих специалистов при изучении естественно-научных дисциплин / И.Г. Лурье, Н.В. Шинкарёва // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2017. – №4 (42).
8. Мантрова А.В. Социально-психологическая адаптация в вузе студентов-участников СВО / А.В. Мантрова, И.Л. Федотенко // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2025. – №10 (248). – С. 188–195. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-10-188-195. – EDN UKFNXB
9. Скробач А.В. К вопросу повышения уровня математического образования в высших учебных заведениях Министерства обороны РФ на современном этапе / А.В. Скробач, Н.В. Кошкина // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 129–133. EDN KWKRNP

Пудова Ольга Александровна

канд. филол. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»)

Аннотация: в статье актуализируется проблематика развития и совершенствования мотивации курсантов вуза МВД к процессу обучения в рамках преподавания дисциплины «Русский язык в профессиональной служебной деятельности». Цель статьи: выявить и описать наиболее эффективные приемы развития мотивации курсантов к учебной деятельности, обосновать психологические механизмы обозначенных приемов воздействия на мотивационно-потребностную сферу личности курсантов.

Ключевые слова: курсанты, мотивация, профессионально-контекстный подход, рефлексия, кейс-задания.

В условиях современных реалий развития высшего образования уход от традиционности представления образовательных результатов в виде совокупности знаний, умений и навыков

предопределён необходимостью «погружения» будущих специалистов (в нашем случае юристов) в профессионально-контекстное поле, в котором реализуется «...включённость курсантов в решение имитированных профессиональных задач» [1, с. 5].

Эта включённость позволяет курсантам непрерывно ощущать себя субъектами своей деятельности, в рамках которой они учатся формулировать и решать задачи, логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, осуществлять оценку своих решений, итогов, а также экстраполировать оценочные суждения с учётом конкретных условий, тем самым развивать «профессиональную идентичность».

Такой своеобразный профессионально-контекстный подход играет важнейшую роль в развитии должной мотивации будущих юристов, являясь своеобразным механизмом, активизирующим потребность в достижении успеха решения каждой конкретной профессиональной задачи.

Роль мотивации в обучении сложно переоценить. Способы развития и поддержания заинтересованности в учебной деятельности курсантов рассматривали с разных ракурсов в своих статьях Е.Л. Буслаева, Н.В. Власова, В.С. Симонова и др.

Широкий предметно-ресурсный потенциал дисциплины «Русский язык в профессиональной служебной деятельности» предполагает применение достаточно разнообразного спектра приёмов активизации мотивации курсантов к учебной деятельности в рамках профессионально-контекстного подхода. На наш взгляд, наиболее интересными и ценными являются следующие.

1. *Решение кейсовых заданий с последующей рефлексией.* Решение кейсов является тем видом учебной деятельности курсантов, который «...способствует развитию не только мотивации, но и формированию профессиональных компетенций»; может характеризоваться различными специфическими особенностями: импровизацией, эвристикой, трансформацией уже готового материала. В таких приёмах курсантов привлекает прежде всего внутренняя эмоциональная окраска и насыщенность, необычная комбинация действий, отношений, поведения. С этой позиции использование приёма рефлексивной практики обеспечивает непрерывное осмысление курсантами образовательной и самообразовательной деятельности в рамках дисциплины «Русский язык в профессиональной служебной деятельности», формирует внутреннюю и внешнюю мотивацию, которая, в свою очередь, обеспечивает систематичность и последовательность совершенствования нового знания по дисциплине, а также синтез нового знания на основе опыта, достигаемого при решении поставленных кейс-задач. Рефлексируя, курсанты по сути не прерывают изучение учебной дисциплины и обращаются к её когнитивной оценке и анализу, что позволяет будущим юристам выявить множество причинно-следственных связей, причин, решений, перспектив и пр., которые актуализируют личностные ресурсы и мотивацию как движущий фактор познания и развития в профессии.

2. *Приём смены ролей (позиций) в решении кейсовых заданий,* который предопределяет «погружение» курсанта в различные профессионально-личностные статусы субъектов образовательного процесса. Так, например, будущие юристы сначала сами создают кейс-задачи (создают письменный запрос в соответствии с нормами официально-делового стиля речи и др. нормами современного русского языка; устно формулируют запрос и участвуют, и конструируют эффективную деловую коммуникацию), находясь в роли граждан, которым необходима юридическая консультация, осуществляя учебные действия на основе *приёма сублимации*, а затем выполняют анализ собственных действий уже с позиции юриста. В такой ситуации у курсантов возникает насущная необходимость к самостоятельной перекомбинации своих впечатлений и образов собственного опыта, формирующая развёртываемость у обучающихся умения «схватывать» целостное впечатление ранее детализированного анализа. В контексте данного приёма можно эффективно использовать письменную рефлексивную практику, являющуюся ключевым концептом апеллятивного обращения курсантов к собственным психическим, психофизиологическим свойствам, процессам, особенностям. Опыт умения интегрировать себя в личностное поле другого субъекта требует от курсантов

постоянных наблюдений, аналитического осмысления результатов профессиональной деятельности. Приём письменной рефлексии позволяет будущим юристам проникать в сущность юридических оснований, процессов, явлений, обуславливающих поиск индивидуального пути к систематизации знания в рамках заявленной дисциплины. Помимо этого, письменная рефлексия опыта «Я-реального» (юриста) и «Я-интегрированного» (гражданина) выступает важнейшим фактором мотивации совершенствования, основанной на осуществлении систематической самооценки, самоанализа, осознания собственной активной позиции и роли в процессе изучения вышеуказанной дисциплины.

3. Приём «семиосфера» позволяет будущим юристам овладеть знаниями о пространстве (ситуации), в которой действуют разные коммуникативные процессы. Важным является лингвистический аспект, в корпусе которого различные формулировки с их семантикой и коннотацией могут быть многообразно эксплицированы. Данный приём предполагает использование в контексте решения кейсовых заданий различных способов ведения коммуникации на предлагаемые ситуации, а также предопределяет плюралистический подход к решению кейса, т.е. предусмотрение всевозможных путей решения.

Регулятив формирования мотивации к учебной деятельности в рамках освоения специфики дисциплины заключается в императиве того, что каждое наше действие должно иметь смысл, и раскрывается через осознание курсантами своеобразных «предикторов» «рождения» данного смысла, которые можно было бы раскрыть во взаимосвязи «причина – смысл – следствие» и быть тождественным тому утверждению, что каждое наше действие должно иметь причину и должно иметь следствие, обусловленное ценностным смыслом, который мы в данное действие закладываем. Этот тандем служит важнейшим для юриста, сотрудника органов внутренних дел. Действие же, имеющее причину, следствие и ценностный смысл, должно выступать результатом предыдущего действия и становиться предпосылкой осуществления следующего, которое из него (осуществляемого действия) логически вытекает.

Если же логика последовательности действий нарушается (например, осуществление стимулирования или порицания субъекта деятельности происходит без установления и осознания им причины), то действие/воздействие «теряет» аспект правдивости, мотивационной инструментальности, обуславливающего фактора и, следовательно, воспитательной ценности, что несомненно предопределяет возврат назад в контексте осуществляемого процесса.

В связи с этим чётко выстроенная целеполагающая деятельность субъекта (в нашем случае курсантов) на каждом из самостоятельных и законченных этапов деятельности должна отражать «акме» [3] данного этапа. Мотивация к осуществлению целеполагания несомненно наполняет искомым смыслом каждый планируемый деятельностный шаг и, в свою очередь, формирует мотивацию к достижению акме на этом этапе деятельности.

Таким образом, мотивация будущих юристов к освоению дисциплины «Русский язык в профессиональной служебной деятельности» обусловлена широким предметно-ресурсным потенциалом лингвистической области; проявление познавательного интереса создаётся и исчерпывается спецификой профессионально-контекстного подхода, предусматривающего реализацию психологических приёмов развития внутренней и внешней мотивации на основе возникающих личностно-профессиональных идентификаций и детерминант, рефлексии, взаимосвязи между сложившимися представлениями и необходимостью выразить их в практико-ориентированном формате как в сформированной профессиональной компетенции. В основу такого подхода могут быть положены: формирование устойчивых внутренних мотивов профессионально-служебной деятельности; уровень сформированности мотивационной личностной сферы и наличие устойчивого познавательного интереса к учебной деятельности в целом; развитие психологических комбинаторных компонентов мышления, логики; качество образовательной деятельности и её результатов и т. д.

Список литературы

1. Буслаева Е.Л. Особенности мотивации и самоконтроля курсантов вузов МВД России на разных этапах обучения / Е.Л. Буслаева, Н.В. Власова // Психология и право. – 2023. – Т. 13. №2. – С. 2–13. – DOI 10.17759/psychlaw.2023130201. – EDN DCAMHW

2. Семенова Е.А. Психолого-акмеологические особенности мотивации студентов / Е.А. Семенова, М.Н. Вотякова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – №4. – С. 381–387. – EDN SEFYRX

3. Симонова В.С. Особенности профессиональной идентичности курсантов вузов МВД России в зависимости от уровня профессиональной адаптации / В.С. Симонова // Молодой учёный. – 2016. – №5(109). – С. 640–643. – EDN VPJCED

Рудомётова Лилия Тарасовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»

г. Магадан, Магаданская область

DOI 10.31483/r-169108

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ГОРНОЕ ДЕЛО»

Аннотация: в статье рассматривается вопрос формирования иноязычной компетенции у студентов профиля подготовки «Горное дело» на примере преподавания дисциплин «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык». Раскрыты компетенции, на формирование которых нацелено изучение дисциплин. Описаны цели и задачи изучения этих дисциплин. Охарактеризованы основные методы и технологии обучения.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, специалист, горное дело, горный инженер, профессиональная деятельность, профессионально-ориентированное обучение.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования, одной из главных целей профессионального образования выступает подготовка компетентного, квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией, готового к профессиональной мобильности. В последнее время тенденция сдвига обучения в сторону профессионального уклона становится всё более актуальной.

В связи с этим, любой дисциплине, изучаемой студентами, уделяется особое внимание, дисциплине иностранный язык в частности, т.к. в процессе её овладения у студентов происходит формирование профессиональной компетентности в целом. В процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе обучение студентов должно быть выстроено с учётом будущей профессиональной деятельности, т.е. происходит профессиональная актуализация всего процесса обучения.

На примере направления подготовки 21.05.04 «Горное дело» профиль подготовки «Горные машины и оборудование», «Маркшейдерское дело», «Обогащение полезных ископаемых», «Подземная разработка рудных месторождений», «Цифровые технологии в горном деле» рассмотрим данную проблему.

Согласно требованиям к результатам освоения образовательной программы подготовки специалиста «Горный инженер» в ФГОС ВПО по направлению профилю подготовки «Горное дело» для дисциплины иностранный язык у студентов должны быть сформированы следующие компетенции, например:

УК-4: Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия

Также, является возможным выделение профессиональных компетенций, формирование которых также является существенным при обучении будущего специалиста с учётом его профессиональной направленности, например:

ОПК-18: Способен участвовать в исследованиях объектов профессиональной деятельности и их структурных элементов.

Языковая подготовка будущих горных инженеров в неязыковом вузе проходит в 2 этапа. 1 этап включает изучение дисциплины иностранный язык. Данный этап длится первый год обучения студентов в вузе (1 семестр). 2 этап предполагает изучение дисциплины профессиональный иностранный язык, начинается на втором году обучения (3 семестр).

В рамках 1 этапа дисциплины иностранный язык, студенты получают *общие сведения* об иностранном языке (правила чтения, грамматика, лексический минимум в рамках тем общего характера).

На данном этапе также происходит формирование: *общекультурной компетенции* (развитие мотивированного интереса у студентов к поликультурному мировому пространству, особенностям национальных культур, социальных, общественных явлений и традиций, стратегиям профессиональной карьеры); *информационной компетенции* (освоение студентами современных информационных технологий); *коммуникативной компетенции* (овладении студентами эффективными способами социального взаимодействия, способствующими их профессиональной успешности в будущем).

Также на первом этапе студенты получают начальные элементарные сведения из области будущей профессиональной деятельности. Студентам предлагаются следующие тексты профессиональной направленности: «Earth», «Geological processes», «Branches of Geology», «Geology as a science», и т. д.; учатся составлять диалоги на основе прочитанных текстов.

На втором этапе обучения, в процессе изучения дисциплины профессиональный иностранный язык будущие специалисты получают сведения основ аннотирования и реферирования текстов по специальности, получают информацию об основах видов чтения, ориентированного на чтение газет и литературы по специальности, узнают о лексических, стилистических и грамматических особенностях научно-технического перевода. Тексты, которые предлагаются студентам для освоения являются максимально профессионально-направленными: «Rocks», «Chemical weathering», «Rock weathering», «Minerals», «Occurrence of metals», «Rocks and their classification» и т. п.

На данном этапе изучения дисциплины, студенты продолжают работать со словарями, в том числе электронными, совершенствуют свои навыки в подборе значения слов, получают сведения этикета делового общения, совершенствуются в составлении диалогов профессиональной направленности, осваивают навыки написания резюме.

Как показывает практика, у студентов, проявляющих интерес к изучению дисциплин иностранный язык и профессиональный иностранный язык, и отвечающих всем поставленным перед ними требованиями, не возникает затруднений при выполнении итоговых заданий, типа «Gold Mining in Alaska and Canada», «Gold Mining in Kolyma and Chukotka», и т. д.

В контексте подготовки специалистов по горному делу происходит смещение акцента с общего владения языком на профессионально ориентированное; интеграцию отраслевой терминологии и тематики; развитие коммуникативных навыков для решения профессиональных задач; формирование компетенций, востребованных в горнодобывающей отрасли [3].

Цели обучения дисциплин «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык»: сформировать способность использовать иностранный язык как инструмент профессиональной деятельности; развить навыки чтения и понимания специализированных текстов по горному делу; научить вести деловую переписку и устные переговоры на профессиональные темы.

Задачи обучения дисциплин «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык»: освоение профессиональной лексики и терминологии; развитие навыков чтения технических текстов и научных статей; обучение составлению отчётов, заявок, инструкций на иностранном языке; практика устного общения в профессиональных ситуациях; знакомство с культурными особенностями делового общения в разных странах.

Навыки и умения: чтение и понимание технической документации; составление отчётов о результатах исследований; подготовка презентаций о проектах; ведение деловой переписки; участие в профессиональных дискуссиях [2].

Основными методами и технологиями обучения выступают следующие.

1. *Интеграция с профессиональными дисциплинами:* совместные занятия с преподавателями профильных кафедр; выполнение заданий, связанных с текущими курсовыми работами.

2. *Проектная работа:* разработка мини-проектов по оптимизации горных работ; презентация проектов на иностранном языке с использованием профессиональной терминологии [4].

3. *Работа с аутентичными материалами:* анализ статей из международных журналов (*International Journal of Mining Science and Technology* и т. д.); просмотр и обсуждение видеоматериалов о современных технологиях добычи.

В качестве формы контроля и оценки используются:

- *текущий контроль:* анализ текстов профессиональной направленности, ролевые игры;
- *промежуточная аттестация:* презентации проектов, письменные отчёты;
- *итоговая оценка:* комплексный экзамен, включающий: чтение и перевод технического текста; составление делового письма или отчёта; устное выступление по профессиональной теме; участие в дискуссии [1].

По завершении курсов «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык» студенты должны: свободно ориентироваться в профессиональной лексике горного дела; читать и понимать техническую документацию без словаря; составлять отчёты и деловую корреспонденцию на иностранном языке; уверенно участвовать в профессиональных обсуждениях; использовать иностранный язык для самообразования в области горного дела.

Подобная система обучения иностранному языку способствует подготовке конкурентоспособных специалистов, эффективно работающих в условиях глобализации современной горной промышленности.

Список литературы

1. Безбородова С. А. Педагогические условия развития профессиональной иноязычной лексической компетенции будущих горных инженеров с применением информационно-коммуникационных технологий / С.А. Безбородова // Педагогическое образование в России. – 2013. №6. – С. 23–27. EDN RTCSMB

2. Новожилова Е.Г. Профессионально-ориентированный дискурс как основа формирования умений иноязычного аудирования студентов горных специальностей // Е.Г. Новожилова, Н.Н. Сергеева // Педагогический университет. – 2024. – №3 (63). – С. 235–240.

3. Широколобова А.Г. Авторский электронный курс «Английский для горных инженеров» как инструмент обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей / А.Г. Широколобова, Ю.С. Ларионова, Г.В. Чистякова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. Вып. 6. – С. 680–685. DOI 10.30853/ped20220104. EDN GEAORF

Хань Фэн

аспирант

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-169086

СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МАГИСТРОВ- АЛЬТИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье исследуются ключевые компоненты эффективной образовательной среды для профессионального становления магистров-альтистов в системе высшего образования. Выделены пространственно-предметный, программно-методический, информационно-коммуникативный и организационно-деятельностный компоненты среды. Обоснованы организационно-педагогические условия оптимизации образовательного процесса с учетом специфики альтового исполнительства.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональные компетенции, магистры-альтисты, исполнительская индивидуальность, компоненты образовательной среды, высшее музыкальное образование, организационно-педагогические условия, профессиональное становление, эффективность обучения, инновационные подходы в образовании.

Прежде чем перейти к подробному рассмотрению результатов исследования, необходимо обозначить его цель и основные задачи.

Исследование направлено на определение ключевых компонентов и условий создания эффективной образовательной среды для профессионального становления магистров-альтистов. Выявлены основные компоненты среды, определены организационно-педагогические условия оптимизации образовательного процесса, разработаны практические рекомендации и обоснована необходимость интеграции традиционных и инновационных подходов в формировании исполнительской индивидуальности.

Расширенные результаты исследования.

Проведенное исследование позволило выявить ключевые аспекты создания эффективной образовательной среды для профессионального становления магистров-альтистов. Анализ научно-методической литературы и практического опыта показывает, что образовательная среда представляет собой многокомпонентную систему, интегрирующую различные элементы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Как показывают исследования Берляничка М.М., формирование исполнительского мастерства требует создания особых организационно-педагогических условий, учитывающих специфику инструментального исполнительства. В частности, было установлено, что пространственно-предметный компонент образовательной среды должен включать современное техническое оснащение учебных аудиторий, качественный инструментальный и акустические условия, способствующие развитию исполнительской индивидуальности обучающихся.

Примечательно, что программно-методический компонент, согласно работам Погожевой Т.В., требует интеграции традиционных методик обучения игре на альте с инновационными педагогическими технологиями. В ходе исследования было выявлено, что эффективность профессиональной подготовки магистров-альтистов существенно повышается при использовании междисциплинарного подхода и внедрении современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Исследования Понятовской Т.А. подтверждают значимость информационно-коммуникативного компонента образовательной среды. В частности, доказано, что доступ к цифровым образовательным ресурсам, профессиональным базам данных и возможность дистанционного взаимодействия с ведущими специалистами способствуют формированию профессиональных компетенций магистров-альтистов.

Организационно-деятельностный компонент, согласно работам Chen L. и Smith J.K., требует создания условий для активной концертно-исполнительской практики обучающихся. Результаты исследования показывают, что участие в мастер-классах, конкурсах и фестивалях существенно повышает уровень профессионального мастерства магистров-альтистов.

Особое внимание в исследовании уделено вопросам интеграции теории и практики в процессе профессионального становления. Как отмечает Шульпяков О.Ф., техническое совершенствование должно быть неразрывно связано с развитием художественно-образного мышления исполнителя. Результаты исследования подтверждают необходимость создания комплексной системы методического сопровождения, включающей индивидуальные образовательные траектории и регулярный мониторинг профессионального роста обучающихся.

Анализ работ Юзефовича В.А. позволил выявить специфические особенности организации образовательной среды для альтистов, связанные с необходимостью учета акустических характеристик инструмента и особенностей репертуара. Исследование показало, что эффективность обучения существенно повышается при создании условий для регулярной ансамблевой практики и освоения различных стилевых направлений в музыке.

На основе проведенного исследования можно сформулировать следующие практические рекомендации по созданию эффективной образовательной среды для магистров-альтистов:

Практические рекомендации включают: материально-техническое обеспечение (оборудование аудиторий средствами звукозаписи, доступ к качественным инструментам); методическое сопровождение (разработка индивидуальных маршрутов, мониторинг профессионального роста); организацию практической деятельности (участие в мастер-классах и концертах); информационную поддержку (доступ к базам данных, онлайн-консультации); интеграцию в профессиональное сообщество (участие в конкурсах, стажировки).

Выводы.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к организации образовательной среды, учитывающего все компоненты профессиональной подготовки магистров-альтистов и обеспечивающего оптимальные условия для развития их исполнительской индивидуальности.

Список литературы

1. Берлянич М.М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача: дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Марк Моисеевич Берлянич. – М., 1955. – 339 с.
2. Понятовский С.П. История альтового искусства: учебное пособие / С.П. Понятовский. – М.: Музыка, 2024. – 336 с.
3. Погожева Т.В. Вопросы методики обучения игре на скрипке: учебно-методическое пособие / Т.В. Погожева. – М.: Музыка, 1996. – 152 с.
4. Серегин Н.В. Формирование исполнительского мастерства музыканта / Н.В. Серегин // Вестник ЧГАКИ. – 2016. – №1 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ispolnitelskogo-masterstva-muzykanta> (дата обращения: 01.09.2026).

Чжан Бокай

аспирант

ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
г. Химки, Московская область

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО СТИЛЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Аннотация: в статье рассматриваются кросс-культурные аспекты формирования исполнительского стиля у иностранных студентов в классе фортепиано в условиях глобализации и интернационализации музыкального образования. Автором проанализированы теоретические основания кросс-культурного подхода в музыкальной педагогике, раскрыты его ключевые принципы (культурной релевантности, диалога культур, индивидуализации, толерантности и уважения). На основе сравнительного анализа китайской и российской фортепианных школ выявлены существенные различия в акцентах обучения, что создаёт определённые сложности при интерпретации произведений русских классиков китайскими студентами. Делается вывод, что успешное формирование исполнительского стиля иностранных студентов требует сочетания психолого-педагогических знаний, понимания культурного контекста произведений и владения стратегиями кросс-культурной адаптации.

Ключевые слова: кросс-культурный подход, иностранные студенты, фортепианное обучение, исполнительский стиль, музыкальная педагогика, диалог культур.

В условиях глобализации и усиления межкультурных взаимодействий музыкальное образование становится важным инструментом для формирования взаимопонимания между представителями разных культур. Однако процесс обучения музыке, особенно в классе фортепиано, сталкивается с рядом вызовов, связанных с культурными различиями студентов. Формирование исполнительского стиля у иностранных студентов требует не только

технического мастерства, но и глубокого понимания культурного контекста произведений, что делает эту задачу особенно сложной.

Проблема кросс-культурных аспектов в музыкальной педагогике имеет как научное, так и практическое значение. С одной стороны, она связана с необходимостью разработки новых методик обучения, которые учитывают культурные особенности студентов. С другой стороны, она затрагивает вопросы интеграции иностранных студентов в образовательный процесс, что является важной задачей для современных учебных заведений.

В последние годы проблема кросс-культурных аспектов в музыкальной педагогике привлекает внимание многих исследователей [1; 3; 8]. Работы таких ученых, как Г.М. Цыпин, Д.К. Кирнарская посвящены вопросам влияния культурных и ментальных особенностей на восприятие и исполнение музыки [2; 6]. В этих исследованиях подчеркивается важность учета культурного контекста в процессе обучения и необходимость адаптации методик преподавания к индивидуальным особенностям студентов.

Однако, несмотря на значительный прогресс в этой области, многие аспекты проблемы остаются неразрешенными. В частности, недостаточно изучены механизмы формирования исполнительского стиля у иностранных студентов, а также методы преодоления культурных барьеров в классе фортепиано. Кроме того, существует необходимость в разработке практических рекомендаций для педагогов, которые помогут им эффективно работать с мультикультурными группами.

Кросс-культурный подход в музыкальной педагогике представляет собой методологическую основу, которая учитывает культурные, национальные, ментальные и социальные особенности студентов в процессе обучения в вузе. Этот подход становится особенно актуальным в условиях глобализации, когда музыкальное образование выходит за рамки одной культуры и становится интернациональным. Преподаватель не только передает знания и навыки, но и учитывает культурный контекст, в котором воспитан студент [8]. Каждая культура имеет свои уникальные музыкальные традиции, которые влияют на восприятие и исполнение музыки. Так, в китайской музыкальной фортепианной педагогике большое значение придается точности и техническому совершенству, в то время как в традиции российской фортепианной школы акцент делается на эмоциональной выразительности и индивидуальности [9; 10].

Исследователи выделяют следующие принципы кросс-культурного подхода [3; 5; 7; 8].

Принцип культурной релевантности. Обучение должно быть связано с культурным опытом студента. Это означает, что педагог должен учитывать культурный бэкграунд учащегося при выборе репертуара, объяснении музыкальных концепций и постановке задач.

Принцип диалога культур. Кросс-культурный подход предполагает создание диалога между культурами. Это может выражаться в сравнении музыкальных традиций, обсуждении культурных различий и поиске общих элементов. Принцип индивидуализации. Каждый студент уникален, и его обучение должно быть основано на его индивидуальных особенностях. Это включает учет его культурного бэкграунда, уровня подготовки, ментальных и психологических особенностей.

Принцип толерантности и уважения. Педагог должен создавать атмосферу взаимного уважения и понимания в классе. Это особенно важно в мультикультурных группах, где студенты могут иметь разные взгляды и традиции.

Разработанные теоретические принципы кросс-культурного подхода находят свое практическое воплощение в конкретных педагогических стратегиях, которые позволяют эффективно адаптировать образовательный процесс к культурным особенностям иностранных студентов. Как отмечают исследователи, развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано должно строиться на основе теории развивающего обучения, которая предполагает не просто передачу знаний и навыков, но и целенаправленное формирование музыкального мышления, художественного вкуса и творческой индивидуальности [9]. Эта методологическая установка приобретает особую значимость в контексте работы с

иностранными студентами, поскольку их культурный бэкграунд может существенно отличаться от традиций русской фортепианной школы.

Д.К. Кирнарская, развивая идеи о структуре музыкального таланта, подчеркивает, что «биографические материалы свидетельствуют в пользу врожденности и наследственности музыкального таланта» [2], однако процесс его реализации и развития напрямую зависит от образовательной среды и педагогических методов. Она выделяет интонационный слух как одну из ключевых составляющих музыкальной одаренности, которая «непосредственно связана с музыкальным общением» [2]. Данное положение имеет важное значение для понимания кросс-культурных аспектов формирования исполнительского стиля: студент, воспитанный в иной интонационной и звуковой среде, будет по-иному воспринимать и интерпретировать музыкальный материал, что требует от педагога особого внимания к развитию интонационного слуха в процессе обучения.

Джон Слобода в своем исследовании когнитивной психологии музыки также обращает внимание на зависимость эмоционального восприятия музыки от культурного контекста. Ученый выделяет два подхода к объяснению эмоциональных реакций на музыку: согласно первому, они «изучаются культурно», согласно второму – «объясняются через обуславливание» [4]. Слобода отмечает, что слушатели одной культуры обычно «соглашаются относительно эмоционального характера конкретного музыкального произведения, даже если никогда его не слышали», что подтверждает глубокую укорененность музыкального восприятия в культурных кодах. Этот вывод имеет прямое отношение к задаче формирования исполнительского стиля у иностранных студентов: для адекватной интерпретации произведения, созданного в иной культурной среде, студенту необходимо не только освоить технические приемы, но и погрузиться в систему эмоциональных и смысловых значений, характерных для данной культуры.

Сравнительный анализ китайской и российской фортепианной педагогики, представленный в современных исследованиях, выявляет как существенные различия, так и точки пересечения [1; 7; 9]. В китайской традиции большое значение придается точности и техническому совершенству, что находит отражение в структуре учебного процесса, ориентированного на групповые занятия и систематический контроль. Российская фортепианная школа, напротив, акцентирует внимание на «развитии технических навыков, художественной выразительности и творческой индивидуальности». Эти различия создают определенные сложности при работе с китайскими студентами, которые «возникают из-за различий в языковой среде и музыкальном восприятии, что затрудняет освоение приемов и интерпретацию произведений русских классиков» [8].

В качестве эффективного инструмента преодоления данных барьеров предлагается использование цифровых решений, включая «адаптивные онлайн-платформы и образовательные видео с визуализацией игровых приемов» [10]. Система онлайн-обратной связи позволяет корректировать учебный процесс в реальном времени, что значительно повышает вовлеченность студентов и открывает новые возможности для сохранения наследия русской школы в условиях трансформации современного образования.

Таким образом, формирование исполнительского стиля у иностранных студентов в классе фортепиано требует от педагога не только глубокого понимания психологических механизмов музыкального развития, но и владения стратегиями кросс-культурной адаптации, учитывающими как фундаментальные закономерности музыкальной педагогики, так и культурную специфику студентов.

Список литературы

1. Ван Т. Особенности преподавания музыкальных дисциплин в Китае / Т. Ван, Ш. Цай, С.А. Коновалова // Научное отражение. – 2022. – №3(29). – С. 5–10. – EDN HBCXHI
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.

3. Надырова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: учебное пособие / Д.С. Надырова; науч. ред. Ф.Ш. Салитова. – Казань: Издательство ТГГПУ, 2008. – 97 с. – EDN TXCACN
4. Слобода Джон А. Музыкальный ум: когнитивная психология музыки / Дж.А. Слобода. – Clarendon Press, 1985. – 291 с.
5. Фу М. Становление фортепианной композиторской школы Китая / М. Фу, С.А. Коновалова // Глобальный научный потенциал. – 2025. – №2(167). – С. 158–162. – EDN ODAZSD
6. Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства: учебник / Г.М. Цыпин. – М.: Юрайт, 2026. – 203 с.
7. Чжан Б. Особенности обучения игре на фортепиано в Китае и России / Б. Чжан, С.А. Коновалова // Перспективы науки. – 2025. – №2(185). – С. 147–150. – EDN KMDWRR
8. Чжао Н.М. Кросс-культурный подход к музыкально-педагогическому образованию иностранных обучающихся в России / Н.М. Чжао, М.С. Осеннева // Педагогика. – 2020. – Т. 84. №8. – С. 121–128.
9. Чэнь Ц. Культурная адаптивность фортепианного образования: межкультурное сравнение и образовательные стратегии / Ц. Чэнь // Актуальные вопросы современного общества, науки и образования: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 281–287. – EDN JQMBBJ
10. Ян Ч. Адаптация российской фортепианной педагогики для международных студентов / Ч. Ян // Вестник педагогических наук. – 2025. – №8. – С. 337–344. – EDN NRUIJE

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурлак Ольга Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

Лев Яков Борисович

доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Омская область

ВКЛЮЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

Аннотация: *в работе, в процессе рассмотрения некоторых инновационных процессов, свойственных современному школьному образованию, отмечается, что включение национально-регионального музыкального материала в уроки музыки также является актуальным вопросом, требующим поиска определённых путей его реализации. Авторами подчёркивается большой педагогический потенциал национальной региональной музыки в формировании личности обучающихся, неотъемлемой частью которой является музыкально-эстетическое развитие. Рассматриваются конкретные примеры возможного использования национально-региональной музыки в процессе личностного становления школьника.*

Ключевые слова: *национально-региональный компонент, формирование личности ребенка, музыкально-образовательный процесс, музыкальное образование, урок музыки.*

Вопросы личностного развития подрастающего поколения всегда были в центре внимания педагогов. Сегодня, в качестве инновационных тенденций в общеобразовательной школе, можно назвать такие, как включение информационных технологии, искусственного интеллекта, компьютеризация, введение новых уроков, рационализации расписания уроков и времени их проведения, контроль объёма домашних заданий и многое другое. Все эти инновации, безусловно, влияют и на личностное становление современных школьников, позволяя им не только оптимизировать собственное время, но и предоставляя возможность заниматься самообразованием.

Хотелось бы отметить также, что сегодня изменяющийся образовательный процесс в общеобразовательной школе в качестве одного из средств влияния на личность детей, граждан многонационального, многокультурного государства – Российской Федерации, предлагает и включение национально-регионального компонента в своё содержание. Обязательность использования национально-регионального содержания отражена на сегодняшний день и в государственных документах, регулирующих организацию и контроль реализуемого в школе образовательного процесса, в том числе, и на уроках музыки – во ФГОС НОО, ФГОС ООО [1; 2].

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что национально-региональный музыкальный материал для современного российского общества сегодня становится всё более интересен. Наблюдается активизация интереса к национально-культурным объединениям, к проводимым в регионах национальным культурным мероприятиям, национальным духовным праздникам, мероприятиям. Также стоит отметить, что на сегодняшний день наблюдается и следующая тенденция: современное российское общество сегодня всё более стремится не только к сохранению, но и к популяризации национальной музыки, в том числе звучащей в регионе. Также можно отметить, что граждане нашей страны всё более становятся озадаченными и включением, полноценной интеграцией национальной региональной музыки в

мировую музыкальную культуру, национальных материальных и духовных ценностей – в мировое культурное наследие. На сегодняшний день национально-региональное музыкальное искусство является музыкой, вызывающей яркие эмоции у слушателей, стимулирует духовное развитие детей, формирует их гражданскую и человеческую позиции. Национальная музыка региона стимулирует гармоничное развитие личности – личности, имеющей корни, которые, безусловно, должны рассматриваться в качестве базы для её дальнейшего развития. Автором данной работы уже отмечалось, что современные «...уроки искусства, одной из задач которых является развитие эмпатии школьников, уроки, содержание которых нацелено на затрагивание достаточно глубоких душевных переживаний, способствующих эмоциональному развитию подрастающей личности, при должной организации могут достаточно сильно помочь в процессе осознания частью мировой музыкальной культуры как музыкальной культуры всей нашей страны, так и музыкальной культуры отдельной национальности, то есть понимания общих культурных ценностей, а также присутствующих повсеместно индивидуальных особенностей» [3].

Таким образом, не вызывает сомнений необходимость приобщения подрастающего поколения к национальному наследию региона, к его духовным и материальным ценностям. Именно поэтому видится более чем оправданным включение национально-региональной музыки как в школьные уроки, так и во внеурочные мероприятия. Национальная региональная музыка, не только поясняющая подрастающему поколению многие этические ценности народа, но и рассказывающая о Родине, о регионе, о подвигах предков, об их размышлениях, устремлениях, безусловно, будет способствовать личностному развитию обучающихся. О. В. Баровой отмечается, что в современной школе «привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность государственности и формирование активной гражданской и личностной позиции, формирование социально зрелой личности, имеющей качества патриота, гражданина, семьянина, труженика, способного к реализации базовых компетенций».

Кроме того, хотелось бы отметить, что национально-региональную музыкальную культуру региона сегодня можно рассматривать в качестве достаточно уникальной базы для эстетического воспитания обучающихся, которое, в свою очередь, является одним из компонентов личностного становления обучающихся. Рассматривая те или иные явления, связанные с регионом проживания школьника, изучая поступки известных людей, героев, являющихся, в том числе, жителями того же региона, что и семья ребёнка, исполняя песни, написанные в регионе, в том числе, посвящённые ему, школьник с большей сопричастностью проникается их поступками. Изучая на уроках музыки и во внеурочное время национальные ценности региона, обучающиеся получают возможность увидеть их «в живую», что также будет обладать большей силой воздействия на развивающуюся личность. Как верно замечает И. Г. Мишанина «...одним из универсальных направлений в развитии личности, обеспечивающей ее рост в соответствии с социальным и психофизическим становлением человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности, является эстетическое воспитание» [4].

Таким образом, говоря о включении национально-регионального компонента в музыкально-образовательный процесс школы как неотъемлемая часть личностного становления школьника, хотелось бы отметить большой педагогический потенциал данной деятельности, нацеленной на развитие личности обучающихся, а также отметить широкий спектр применения национальной региональной музыки педагогом-музыкантом в общеобразовательной школе.

Список литературы

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373. – 2009. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 01.09.2026).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897. – 2010. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 01.09.2026).

3. Бурлак О.А. Проблемы реализации национально-регионального компонента уроков музыки в общеобразовательной школе / О.А. Бурлак // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – №10–2. – С. 276–280. – DOI 10.17513/snt.39381. – EDN ENG UHN

4. Мишанина И.Г. Этнокультурный компонент как средство художественно-эстетического воспитания младших школьников на уроках музыки и во внеклассной работе / И.Г. Мишанина. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2015/02/17/etnokulturnyy-komponent-kak-sredstvo-khudozhestvenno-esteticheskogo> (дата обращения: 30.08.2026).

Васильева Татьяна Васильевна

музыкальный руководитель

МБДОУ «Д/С №158 «Рябинушка»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Колесникова Наталия Валентиновна

музыкальный руководитель

МБДОУ «Д/С №158 «Рябинушка»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Алексеева Людмила Леонидовна

музыкальный руководитель

МБДОУ «Д/С №125 «Дубок» ОВ с приоритетным осуществлением
деятельности по познавательнo-речевому развитию детей»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Якушова Татьяна Вячеславовна

музыкальный руководитель

МБДОУ «Д/С №128 «Василёк»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ДОШКОЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО: ОПЫТ, ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ ДЛЯ БУДУЩЕГО

Аннотация: в статье рассматривается наставничество как форма поддержки молодых педагогов в период профессиональной адаптации. Авторы анализируют трудности начинающего специалиста: сложности планирования занятий, распределения времени, подбора материала, выстраивания взаимоотношений с детьми, коллегами и родителями, а также высокое эмоциональное напряжение. Обоснована роль опытного наставника, способного ускорить профессиональный рост, стимулировать саморазвитие и укрепить интерес к профессии. Раскрыты условия эффективного взаимодействия. Описаны результаты успешной адаптации и отмечен дефицит практических материалов по организации наставничества. Материал адресован руководителям образовательных организаций, методистам и педагогам-наставникам.

Ключевые слова: наставничество, молодой специалист, профессиональная адаптация, педагогическое сопровождение, индивидуальный план, саморазвитие, наставник, дошкольное образование, педагогическое мастерство, профессиональное становление.

Сотрудничество с большим количеством молодых учителей убедило меня в том, что даже блестящее окончание института и талант не гарантируют успешной педагогической карьеры без постоянного обучения на практике. Сам я многому научился у более опытных коллег...

А.С. Макаренко

Безусловно, диплом с отличием не является залогом мгновенных достижений для молодого специалиста. Нехватка опыта неизбежно приводит к определенным сложностям в профессии. Педагогическая деятельность предполагает не просто владение знаниями, приемами и навыками, но и непрерывное совершенствование, самообразование и преданность делу. Современный темп работы требует от педагога постоянного поиска новых решений, методик и способов взаимодействия с детьми. Опытный педагог уже обладает необходимыми умениями, знаком с инновационными технологиями и методиками, располагает разработанными материалами, картотеками, презентациями и проектами. Безусловно, важную роль играют его личностные качества: лидерские способности, подход к работе и мировоззрение. Но все эти навыки, профессиональные компетенции и черты характера формируются со временем, благодаря практическому опыту. Что же делать начинающему педагогу? Начав работать, молодой специалист может столкнуться с рядом проблем: трудностями при планировании занятий, распределении времени, подборе и изложении материала, а также отсутствием взаимопонимания с детьми, коллегами или родителями. Часто молодые педагоги чувствуют себя неуверенно и сомневаются в своих действиях.

Новичку в преподавании предстоит не только адаптироваться к новому коллективу, но и выстроить доверительные связи с детьми, уметь говорить доступным языком, при этом четко излагая мысли, и поддерживать интерес учащихся на занятиях. Ему важно определить собственный стиль общения с детьми, коллегами и руководством образовательного учреждения. Эта ситуация часто становится стрессовой для педагога из-за чувства ответственности за качество труда, ожидаемых результатов со стороны администрации, коллег, воспитанников и их родителей. Для начинающего специалиста приобретение необходимых навыков и компетенций сопровождается высоким уровнем эмоционального напряжения, требующим максимальной концентрации сил. Необходимо помочь ему освоиться в новом окружении и найти свое место в профессии. Эффективную поддержку в решении этой задачи может оказать опытный наставник, который ускорит и облегчит процесс профессионального роста молодого сотрудника, стимулируя его стремление к самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации. Мудрый и знающий наставник всегда готов предоставить помощь как на практике, так и теоретически, непосредственно в рабочей обстановке, способствуя повышению уровня мастерства. В свою очередь, успешная адаптация будет укреплять интерес к выбранной профессии и формировать положительное отношение к педагогической деятельности.

Ключевым аспектом является взаимное желание наставника и молодого специалиста сотрудничать: готовность первого делиться опытом и открытость второго – воспринимать эти знания. Важно избегать назидательности, отдавая предпочтение общению в формате диалога и беседы. Поддержку следует начинать с анкетирования, чтобы определить потребности в обучении, выявить пожелания относительно организации учебного процесса, оценить уровень методических, педагогических и профессиональных знаний, а также учесть опасения и ожидания новичка. Первые дни самостоятельной работы – самые сложные и волнующие, но при этом дарят возможность проявить себя. Очень важно не оставлять молодого педагога один на один с возникающими трудностями, достаточно просто быть рядом, проявлять внимание к его эмоциональному состоянию, интересоваться настроением и поддерживать даже небольшие успехи и достижения. С самого начала необходимо мотивировать педагога к постоянному саморазвитию, изучению новых технологий, методов и приемов работы с детьми. Затем составляется план наставничества, который можно корректировать в соответствии с годовым планом дошкольного учреждения и потребностями молодого сотрудника. Индивидуальный план отражает ключевые направления деятельности: обязательное изучение нормативных документов, повышение квалификации и компетентности. План должен предусматривать возможность внесения изменений в течение года. В конце года полезно предложить педагогу проанализировать процесс адаптации и еще раз ответить на вопросы анкеты, учитывающей полученный опыт.

Со временем у начинающего педагога формируется свой уникальный стиль работы, своя система, появляются собственные разработки, он внедряет новые технологии и реализует проекты. Процесс профессионального становления для каждого педагогического работника индивидуален. Профессиональные качества во многом зависят от личностных характеристик человека.

Успешная адаптация в профессии характеризуется ощутимыми результатами: полным освоением педагогической деятельности, творческим подходом к методикам обучения, высокой оценкой профессионального мастерства со стороны коллег, родителей детей, собственной удовлетворенностью работой, демонстрацией компетентности на конкурсах различного уровня, успешной аттестацией и защитой квалификационной категории.

Наставничество как форма поддержки молодых специалистов существует давно, однако специализированной литературы, содержащей практические рекомендации по организации этого процесса в образовательных учреждениях, крайне недостаточно. Педагоги-наставники зачастую самостоятельно разрабатывают необходимые материалы (анкеты, шаблоны отчетов, планов, конспектов, технологических карт), исходя из конкретных задач, возникающих при работе с новичками. По нашему мнению, этот вопрос требует доработки на федеральном уровне, ведь в России много опытных педагогов, обладающих богатым опытом и знаниями. Российская школа всегда славилась своими традициями в области педагогики. В этом случае работа наставников станет проще и эффективнее.

В заключение хочется подчеркнуть неопределимую роль наставничества в педагогике. От того, как молодого специалиста встретят и интегрируют в коллектив, зависит эффективность его работы. Ведь деятельность педагога направлена на воспитание будущих поколений, а будущее страны во многом определяется тем, как мы их воспитываем. Поэтому давайте двигаться вперед вместе, поддерживая друг друга, опираясь на верного помощника, друга – наставника. Вместе искать решения, преодолевать препятствия, учиться на ошибках и всегда иметь возможность получить поддержку, постоянно развиваться и расти, становясь настоящими профессионалами. Совместная работа наставника и молодого педагога значительно ускоряет процесс освоения профессии. Ключевым фактором является создание атмосферы взаимопонимания и доверия, учет потребностей начинающего специалиста и готовность вести за собой.

Как заметил китайский философ Лао-Цзы: «Чтобы руководить людьми, нужно сначала идти с ними».



Рис. 1

Список литературы

1. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях. – URL: <https://clck.ru/3VcThu> (дата обращения: 03.09.2026).
2. Козик М.В. Посвящение в профессию «Воспитатель» / М.В. Козик. – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/08/09/posvyashchenie-v-professiyu-vospitatel> (дата обращения: 03.09.2026).
3. Леонова О.Д. Тренинг «Будь уверенным в себе» / О.Д. Леонова. – URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/12/17/trening-bud-uverennym-v-sebe> (дата обращения: 03.09.2026).

Доронина Ольга Ивановна

учитель

Суркова Оксана Юрьевна

социальный педагог

МБОУ «Гимназия №2»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассмотрены основные принципы эффективного преподавания, которые являются основой для создания успешного учебного процесса. Они помогают учителю не только передавать знания, но и вдохновлять учеников, развивать их навыки и уверенность, а также создавать позитивную и поддерживающую образовательную среду.

Ключевые слова: принципы преподавания, образование, образовательная среда.

Основные принципы эффективного преподавания являются краеугольным камнем в процессе обучения и играют решающую роль в повышении вовлеченности учеников. В современном образовательном контексте, где информация доступна в огромных объемах и разнообразных форматах, преподаватель сталкивается с уникальными вызовами. Для того чтобы успешно передать знания и навыки, необходимо опираться на несколько ключевых принципов, которые помогут создать атмосферу, способствующую активному обучению и развитию критического мышления у студентов [1; 2].

Первый из этих принципов – это создание позитивной и поддерживающей образовательной среды. Эффективное преподавание начинается с того, как учитель взаимодействует с учениками. Установление доверительных отношений между преподавателем и студентами является основой для успешного обучения. Когда ученики чувствуют себя комфортно и уверенно в классе, они более склонны участвовать в обсуждениях, задавать вопросы и делиться своими мыслями. Учитель должен проявлять интерес к каждому ученику, понимать их индивидуальные потребности и интересы, а также активно поощрять их участие в учебном процессе. Это может быть достигнуто через использование различных форм обратной связи, таких как обсуждения, опросы и индивидуальные встречи, которые помогают ученикам чувствовать свою значимость и вовлеченность [3].

Второй важный принцип заключается в адаптации учебного процесса к различным стилям обучения. Каждый ученик уникален и воспринимает информацию по-разному. Некоторые обучающиеся в школе лучше усваивают материал через визуальные образы, другие – через аудиовосприятие, а третьи – через практическое применение знаний. Учитель должен учитывать эти различия и использовать разнообразные методы и подходы для передачи информации. Это может включать в себя использование мультимедийных презентаций, групповых проектов, ролевых игр и других активных методов обучения. Применение различных форматов и подходов не только делает уроки более интересными, но и помогает каждому учащемуся найти свой собственный путь к пониманию и освоению материала [4].

Третий принцип эффективного преподавания – это активное вовлечение учеников в процесс обучения. Вовлеченность – это не просто участие в уроке, но и глубокое осознание и интерес к теме. Для достижения этого учитель может использовать различные стратегии, такие как проблемное обучение, проектная деятельность и интерактивные задания. Проблемное обучение, например, позволяет обучающимся работать с реальными задачами и проблемами, что способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем. Проектная деятельность, в свою очередь, дает возможность ученикам применять полученные знания на практике, что значительно повышает их мотивацию и интерес к учебе. Важно, чтобы задания были актуальными и значимыми для учеников, чтобы они могли видеть связь между изучаемым материалом и реальной жизнью [5].

Четвертый принцип заключается в формировании у учеников навыков самообучения и саморегуляции. В современном мире, где информация постоянно меняется и обновляется, умение учиться самостоятельно становится крайне важным. Учитель должен не только передавать знания, но и обучать учеников тому, как эффективно искать, анализировать и использовать информацию. Это может быть достигнуто через внедрение элементов метапознания в учебный процесс, что позволяет ученикам осознавать свои собственные стратегии обучения и их эффективность. Например, можно проводить занятия, на которых обучающиеся будут обсуждать, какие методы им помогли лучше всего усвоить материал, и как они могут применить эти методы в будущем. Таким образом, ученики становятся более независимыми и уверенными в своих силах, что в долгосрочной перспективе положительно скажется на их учебных достижениях.

Пятый принцип эффективного преподавания – это использование формирующего оценивания. Формирующее оценивание предполагает постоянный процесс сбора информации о прогрессе учащихся и предоставления им обратной связи на протяжении всего учебного процесса. Учитель может использовать различные методы, такие как регулярные тесты, самооценка, peer review и другие формы оценки, которые помогают ученикам понять, на каком этапе они находятся и что им нужно улучшить. Важно, чтобы обратная связь была конструктивной и направленной на развитие, а не на критику. Это способствует созданию атмосферы поддержки и мотивации, что, в свою очередь, увеличивает вовлеченность обучающихся в учебный процесс.

Шестой принцип заключается в интеграции технологий в образовательный процесс. В современном мире технологии играют важную роль в жизни каждого человека, и образование не является исключением. Использование различных цифровых инструментов и платформ может значительно повысить интерес учеников к учебе и облегчить процесс усвоения материала. Учитель может использовать онлайн-ресурсы, интерактивные приложения, образовательные игры и другие технологии, чтобы сделать уроки более увлекательными и интерактивными. Важно, чтобы технологии использовались не как самоцель, а как средство для достижения учебных целей. Это требует от учителя постоянного обучения и адаптации к новым инструментам, чтобы эффективно интегрировать их в учебный процесс.

Седьмой принцип эффективного преподавания – это развитие критического мышления у учеников [5; 6]. Критическое мышление является ключевым навыком, который позволяет ученикам анализировать информацию, делать выводы и принимать обоснованные решения. Учитель должен создавать условия, в которых ученики смогут развивать этот навык, задавая открытые вопросы, организуя дискуссии и дебаты, а также предлагая задания, требующие анализа и оценки различных точек зрения. Важно поощрять обучающихся выражать свои мысли и аргументировать свою позицию, что способствует развитию их уверенности и способности к самостоятельному мышлению. Критическое мышление не только помогает в учебе, но и является важным навыком для их будущей профессиональной деятельности.

Восьмой принцип – это постоянное профессиональное развитие учителя. Эффективное преподавание невозможно без постоянного обучения и совершенствования. Учитель должен быть готов к изменениям и новым вызовам в образовательной среде, а также стремиться к

расширению своих знаний и навыков. Это может включать в себя участие в семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации и обмен опытом с коллегами. Учитель, который активно развивает себя, становится более уверенным и мотивированным, что, в свою очередь, позитивно влияет на его учеников. Важно помнить, что обучение – это двусторонний процесс, и учитель также учится у своих учеников, что делает этот процесс еще более динамичным и интересным.

Девятый принцип заключается в обеспечении разнообразия и гибкости в учебных подходах. Каждый класс состоит из уникальной группы учеников с различными потребностями, интересами и уровнями подготовки. Учитель должен быть готов адаптировать свои методы и подходы в зависимости от конкретной ситуации и группы. Это может включать в себя изменение темпа урока, использование различных форматов работы (индивидуальная, парная, групповая), а также предоставление дополнительных ресурсов для тех, кто нуждается в дополнительной поддержке. Гибкость в подходах позволяет создать более инклюзивную образовательную среду, где каждый ученик может достичь успеха [1].

Наконец, десятый принцип эффективного преподавания – это установление четких ожиданий и целей. Учитель должен ясно формулировать, что от учеников ожидается в процессе обучения, а также какие цели они должны достичь. Это помогает создать структуру и направленность в учебном процессе, что способствует повышению вовлеченности. Установление целей также позволяет ученикам осознать значимость изучаемого материала и его связь с их будущей профессиональной деятельностью. Учитель может использовать различные методы, такие как создание учебных планов, обсуждение целей на каждом уроке и регулярное подведение итогов, чтобы помочь обучающимся оставаться на правильном пути и достигать поставленных задач.

Таким образом, основные принципы эффективного преподавания являются основой для создания успешного учебного процесса. Они помогают учителю не только передавать знания, но и вдохновлять учеников, развивать их навыки и уверенность, а также создавать позитивную и поддерживающую образовательную среду. Применение этих принципов в практике позволяет значительно повысить вовлеченность учеников, что, в свою очередь, способствует их успеху и развитию в учебе и жизни.

Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Н.Ф. Голованова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 372 с. – ISBN 978-5-534-01228-6.
2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – М.: Юрайт, 2024. – 410 с. – ISBN 978-5-534-09998-0.
3. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов и дисциплин: традиции и инновации: монография / О.В. Баранова, С.В. Беляева, А.Д. Богданов [и др.]; под ред. Г.А. Игнатъевой, О.А. Подкопаева. – Самара: ПНК, 2025. – 256 с. EDN QCHPPS
4. Сафроненко О.И. Личность эффективного педагога в контексте качественного преподавания / О.И. Сафроненко, Е.В. Доля // Мир науки. – 2016. – Т. 4, №5. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN516.pdf> (дата обращения: 26.08.2026). EDN ZIPLVT
5. Самарин В.Е. Принципы эффективного обучения / В.Е. Самарин, О.Е. Подвербных // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2022. – Т. 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-effektivnogo-obucheniya> (дата обращения: 26.08.2026).
6. Чекаленко Е.С. Становление эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации (на примере центра помощи детям): дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Чекаленко. – 2022. EDN LQUFAK

Степанова Анастасия Юрьевна

учитель

МБОУ «Кирская СОШ»

пгт Киря, Чувашская Республика

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье раскрывается суть интегрированного подхода в преподавании английского языка, рассматривается его роль как современного педагогического инструмента, позволяющего повысить эффективность обучения. Особое внимание уделено возможности интеграции английского языка с ОРКСЭ на примере урока по теме «Россия – наша Родина» в 4 классе. В работе приведены примеры интеграции английского языка с ОРКСЭ, а также описаны практические форматы работы: проектная деятельность, кейс-методы, ролевые игры и использование цифровых инструментов. Отдельно рассмотрены методические рекомендации по подготовке интегрированных уроков. Статья будет полезна учителям английского языка, методистам и всем, кто интересуется современными подходами к языковому образованию.

Ключевые слова: интеграция предметов, межпредметные связи, формирование нравственных ценностей, патриотическое воспитание, коммуникативные умения, духовно-нравственное развитие.

В одном из выступлений президент Российской Федерации В.В. Путин сказал: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм».

Патриотизм – чувство любви и преданности Родине, Отечеству, своему народу, готовность служить интересам своей страны. А что значит любить Родину? Значит, ведать её прошлое, жить её настоящим и заботиться о её будущем. Трепетная любовь к Родине, умение дорожить Отечеством – вот то, без чего человек не может считать себя личностью.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине.

Как пробудить в ребёнке чувство к Родине? Именно «пробудить» потому, что оно есть в каждой душе, и его надо взрастить, усилить. Нельзя силой заставить любить Отечество. Любовь надо воспитывать.

Период младшего школьного возраста по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для воспитания патриотизма, так как младший школьник отвечает доверием взрослому, ему присуща подражательность, внушаемость, эмоциональная отзывчивость, искренность чувств. Знания, впечатления, эмоции, пережитые в детстве, остаются с человеком на всю жизнь.

Патриотическое воспитание осуществляется на основе использования самых различных форм и методов учебной и воспитательной деятельности. Наиболее перспективным в плане результативности выполнения задач патриотического воспитания является применение комплексных комбинированных интегрированных форм, оптимально сочетающих как общее, так и специфическое в его содержании.

Интеграция является относительно новым веянием в образовательном процессе и стала востребованной в современной школе, где развёрнуты активные поиски инновационных педагогических технологий.

Интегрированный урок имеет свои преимущества: пробуждает интерес к предмету, снимает напряжённость, неуверенность, помогает сознательному усвоению подробностей, деталей. Учителю интегрированный урок даёт рождение нового уровня мышления – глобального, интегрированного, а не замкнутого в своей узкой специализации.

Предлагаем рассмотреть возможности интеграции английского языка с ОРКСЭ на примере урока по теме «Россия – наша Родина» в 4 классе.

Цель: создание условий для развития личности будущего гражданина – патриота своей Родины, формирование у него нравственных ценностей, взглядов, мотивов деятельности.

Планируемые результаты.

1. *Личностные:* формирование патриотических чувств по отношению к Родине; воспитание гордости за Отчизну; развитие интереса к своей стране, стремления к повышению знаний.

2. *Метапредметные:* повышение интереса учащихся к изучению иностранных языков и истории своей страны; развитие памяти, внимания, мышления, речи учащихся, обогащение словарного запаса; развитие навыков сотрудничества, умения слушать и высказывать свою точку зрения, умения общаться с одноклассниками.

3. *Предметные:* расширение знаний учащихся об официальных и неофициальных символах России (дополнительно Чувашии) и Великобритании; развитие умений представлять информацию в графической форме «кластер»; знакомство с музыкальными произведениями, новыми английскими словами; формирование способности строить предложения на английском языке.

Урок начинается с традиционного приветствия учителя английского языка и учителя начальных классов.

На этапе постановки цели и задач урока учитель английского языка в интересной форме сообщает детям о том, что было получено письмо от английского мальчика Дэна. Дети читают письмо Дэна и определяют тему предстоящего урока.

Далее детям предлагается взять карточки с символами России из конверта и разместить их в ответном письме. Проверка выполненного задания проходит совместно, в ходе которой дети рассказывают о том, что им известно о цветах флага, элементах герба, авторах гимна и др.

После обсуждения российских символов выполняется задание на кругозор учащихся: нужно найти на слайдах презентации флаг и герб Великобритании.

Затем выясняется, что кроме официальных символов существуют и неофициальные. Детям предлагается самостоятельно разделить символы на карточках из нового конверта на российские и английские. Ответы проверяют вместе, создавая кластеры «Россия» и «Великобритания».

На следующем этапе учитель английского языка предлагает детям заучить новые английские слова по данной теме.

Далее учитель начальных классов задаёт вопрос: «А зачем нужно учить иностранные языки?» Дети дают свои ответы, и учитель предлагает прослушать песню, которая тоже является неофициальным символом России. После прослушивания «Катюши» на английском языке дети делают вывод, что иностранные языки помогают рассказать людям других стран о трудах и достижениях русского народа. Учитель начальных классов говорит о том, что многие умные люди знают не один иностранный язык, а несколько. Далее дети вспоминают, кто им знаком из таких людей, учитель дополняет ответы.

После беседы учитель английского языка разбирает с детьми понятия «Родина» и «малая Родина», спрашивает об известных достопримечательностях города и знакомит детей с английской фразой «I love my country. I'm proud of my hometown».

Далее вспоминается структура *there is / there are* и составляются предложения.

Детям предлагается составить небольшой рассказ про свою малую Родину на английском языке. Им даются готовые предложения, которые они должны выстроить в нужном порядке, чтобы у них получился связанный текст про родной город Алатырь. Проверка выполненного задания осуществляется совместно.

На следующем этапе подводились итоги урока, рефлексия.

В заключение ребятам предлагается встать и спеть с флагами в руках песню «Россия – мы дети твои».

Нестандартная форма урока позволила разнообразить учебный процесс, сделать его более интересным, насыщенным. Процесс интеграции позволил почувствовать ценность и значимость Родины для каждого человека, гордость за свою страну. Дети на данном уроке написали письмо английскому другу про свою Родину. Рассказали про символы и про свой родной край. Цель урока достигнута. Мы хотели показать, что говорить про свою Родину можно и на уроках английского языка.

Список литературы

1. Письма о добром и прекрасном / сост., общ. ред. Г.А. Дубровской. – М.: Дет. лит., 1985.
2. Гаделия Л.В. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста: на примере интеграции английского языка, рисования, ритмики, музыки и лингвострановедения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Гаделия. – М., 2004. – 194 с. – EDN NMOSUR
3. Юрина С.И. Использование межпредметных связей при обучении английскому языку / С.И. Юрина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2012. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mezhpredmetnyh-svyazey-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 09.09.2026). – EDN PEMITD

Яковлев Михаил Юрьевич

учитель

МБОУ «Тренькасинская СОШ»

д. Новые Тренькасы, Чувашская Республика

РЕАЛИЗАЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА «ФУТБОЛ В ШКОЛЕ» В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье раскрывается значение проекта «Футбол в школе». Отмечается, что его внедрение позволяет достичь нескольких целей одновременно: повысить интерес детей к урокам и секциям, увеличить физическую нагрузку, выявить футбольные таланты. Подчеркивается, что командная игра способствует развитию и совершенствованию личностных качеств – характера, мотивации, коммуникативных навыков, а также приобретению спортивных знаний. Материал адресован учителям физической культуры и организаторам школьных спортивных проектов.

Ключевые слова: проект, футбол в школе, мероприятия, командный дух, дисциплина.

Сегодня мы всё чаще слышим о том, что наши дети стали меньше двигаться. Современный ритм жизни, насыщенная школьная программа и, конечно, притягательный мир компьютеров и гаджетов привели к тому, что дворовые игры, такие как футбол, уходят в прошлое. А ведь именно в движении – залог здоровья и гармоничного развития подрастающего поколения! К сожалению, далеко не все школьники имеют возможность посещать футбольные секции. Поэтому наша школа в 2022 году включилась во всероссийский проект «Футбол в школе» – чтобы каждый ребёнок мог попробовать, играть и развиваться независимо от достатка и возможностей семьи. Цель – вовлечение детей в занятия спортом. Благодаря данному проекту футбол стал частью школьной жизни сразу по нескольким направлениям:

– дополнительное образование по футболу. Дополнительные занятия по футболу в школе помогают детям укрепить здоровье, развить физические качества, освоить технику и тактику игры, а также приобщиться к здоровому образу жизни. Занятия проводятся после уроков в форме секций;

– школа включила в учебный план специальный модуль «Футбол». На таких занятиях дети в игровой форме осваивают базовые навыки: ведение мяча, передачи, удары по воротам, работу вратаря;

– в рамках проекта «Футбол в школе» проводятся разные мероприятия: «Футбольная карусель» (жонглирование, ведение мяча), футбольные викторины, творческие конкурсы (рисунки, поделки на футбольную тему), «Футбольный классный час» (знакомство с историей футбола), «Прояви себя в футболе». Мальчишки и девчонки нашей школы активно участвуют в проводимых конкурсах, потому что многие конкурсы можно организовать прямо в школе – не нужно сразу ехать куда-то далеко. Это повышает вовлечённость, сплочённость, командный дух.

– помимо роста интереса детей, школа получила реальную поддержку: бесплатные комплекты инвентаря (мячи, мантишки, конусы, насосы, специальные ворота), методическую помощь и возможность отправлять ребят на интересные события.

В ходе реализации проекта «Футбол в школе» я в своей работе использую следующие методы.

1. Убеждение и разъяснение. Я рассказываю юным футболистам о нормах спортивной этики, важности дисциплины, об истории футбола, знаменитых игроках и клубах.

2. Личный пример педагога. Уважительное отношение к участникам – это мощный воспитательный фактор. Я считаю, что успех участников проекта во многом зависит от педагога: его профессионализма, умения создать доверительную атмосферу, гибко сочетать разные методы и вовремя корректировать подход с учётом индивидуальных особенностей детей.

3. Создание ситуации успеха. Когда ребёнок регулярно достигает небольших побед (на тренировках, соревнованиях), это формирует устойчивую мотивацию к дальнейшим занятиям.

4. Организация коллективной деятельности. Групповые тренировки, совместные игры, турниры учат детей взаимодействовать, договариваться, поддерживать друг друга, распределять роли.

5. Включение в общественно полезный труд. Например, участие в подготовке мест занятий, уборке инвентаря – это воспитывает ответственность и трудолюбие.

6. Стимулирование самоконтроля и самооценки. Педагог помогает детям анализировать свои действия: «Почему не получилось? Что помешало? Как можно исправить в следующий раз?». Это развивает рефлекссию.

7. Использование игровых технологий. Игровые формы делают занятия увлекательными, снимают напряжение и одновременно тренируют тактическое мышление.

8. Работа с ценностными ориентирами. Через содержание занятий (история футбола, правила) у детей формируют уважительное отношение к сопернику, честную игру, понимание справедливости.

9. Поощрение и поддержка. Позитивное подкрепление успехов (даже маленьких) мотивирует детей и укрепляет уверенность в себе.

10. Достижение спортивных результатов. Участие в школьных, районных и городских турнирах и лигах позволяет детям реализовать спортивный потенциал и получать опыт соревновательной деятельности.

Используя данные методы и приёмы, у детей формируются следующие черты.

1. Ответственность, дисциплинированность, воля к победе, целеустремлённость, коммуникабельность, умение работать в команде.

2. Социализация, ведь данный вид спорта помогает нейтрализовать негативное влияние социума, включить школьников в активную общественную жизнь.

3. Привитие привычки к здоровому образу жизни. Регулярные занятия и участие в спортивных мероприятиях способствуют укреплению здоровья.

Участвуя в данном проекте, в 2025 году воспитанники школы приняли участие в мероприятии с амбассадорами сборной России в рамках программы «Футбол в школе». Юные спортсмены получили незабываемый опыт, сыграв в футбол со звёздами отечественного футбола: Русланом Нигматуллиным, Дмитрием Сенниковым, Алексеем Игониным, Алексеем Гасилиным и Еленой Медведь.

Частый гость школы Роман Кожатов, главный методист проекта «Футбол в школе», в ходе встречи поделился секретами игры с ребятами в рамках акции «Молодёжь за здоровый образ жизни». Это было не просто обучение, а настоящее погружение в мир футбола, где каждый мог почувствовать себя настоящим игроком.

Благодаря проекту «Футбол в школе» мои воспитанники являются постоянными участниками муниципальных и региональных соревнований. В Спартакиаде школьников Чебоксарского муниципального округа в 2024–2025 учебном году стали победителями, в 2025–2026 учебном году заняли 2 место.

Наша школа – не просто место, где получают знания, а настоящий центр развития спортивных талантов. Здесь каждый ученик имеет шанс раскрыть свои способности, укрепить здоровье и научиться целеустремлённости.

На футбольном поле ребята осваивают технические и тактические приёмы игры, а вне поля учатся таким важным качествам, как честность, стойкость и товарищество.

Успехи юных футболистов впечатляют: в сезоне 2023–2024 годов они стали победителями спартакиады школьников Чебоксарского муниципального округа, а в текущем учебном году заняли почётное II место. Школа неизменно демонстрирует высокие результаты и регулярно занимает призовые места. Хорошая спортивная подготовка и дисциплина помогают успешно сдать нормативы по физической культуре.

Наш выпускник Герой России Дмитрий Владимирович Семёнов, гвардии майор, командир роты спецназа, будучи школьником, активно занимался спортом, в том числе футболом. Школа по праву гордится своим выдающимся воспитанником.

Проект «Футбол в школе» доказывает: футбол – это гораздо больше, чем просто игра. Это мощный стимул для формирования сильной, уверенной в себе личности, готовой к любым вызовам жизни!

Список литературы

1. Положение о Всероссийском фестивале «Футбол в школе» среди обучающихся образовательных организаций Российской Федерации 2022–2023 учебного года. – М., 2022.
2. Панкратович Ю.А. Социализация подростков в процессе занятий футболом / Ю.А. Панкратович // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сборник научных статей. – Воронеж, 2020. – С. 138–142.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бажайкина Ольга Маратовна

учитель

МБОУ «Гимназия №1»

г. Ядрин, Чувашская Республика

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье описана классификация нестандартных форм урока английского языка. Проблема поддержания интереса учащихся к изучению английского языка на всех этапах обучения волнует многих учителей. Интерес к учению имеет большое значение для успешной реализации задач образования, воспитания и развития учащихся. Практическая деятельность убеждает в том, что разнообразные нестандартные формы урока вызывают интерес у учащихся 5–9 классов, способствуют формированию их речемыслительных способностей, познавательной активности, умения работать самостоятельно. Постоянная практика проведения нестандартных уроков в школе заставляет говорить и о жанровом разнообразии, и о структурных компонентах, и об актуальности проведения таких уроков в целом.

Ключевые слова: нестандартные формы урока, учащиеся среднего звена, жанровое разнообразие урока, актуальность, внеурочный курс.

В современное время большее внимание уделяется ученику как личности – его культуре, нравственности и интеллекту. И конечно, не вызывает сомнения важность такой подготовки будущего поколения, при которой школу оканчивали бы интеллектуальные личности, обладающие знанием наук, общей культурой, умением гибко мыслить. Поэтому в учебных заведениях должен происходить постоянный поиск новых форм по образованию учащихся с учетом их индивидуальных возможностей. Пути реализации этих принципов должны быть творческими, нетрадиционными и эффективными.

Нестандартные формы уроков любого иностранного языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы, выполняя функции обучающего контроля. Такие уроки проходят в нетрадиционной обстановке, создающей атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех учеников класса, а также реализуются с непременным использованием средств слуховой и зрительной наглядности. На таких уроках удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера. На таких уроках осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме; обеспечивается рабочая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку и самое важное, предусматривается минимальное участие учителя на уроке. Среди нетрадиционных форм урока можно выделить следующие.

1. Урок-соревнование. В основе этого учебного занятия лежит состязание между командами учеников при ответах на вопросы или выполнении заданий. Учителю важно воспитать в детях умение работать в команде, доброжелательность, чувство ответственности перед коллективом. Форма проведения уроков-соревнований может быть самая различная. Это может быть викторина, эстафета, брэйн-ринг и другие соревнования, основанные на популярных ученикам играх и фильмах. Сейчас существует много бесплатных и платных онлайн-сервисов, которые помогают в создании урока-соревнования. Например, можно назвать следующие сайты Learningapps.org, Wordwall.net, Onlinetestpad.com, Eteniki.ru, Vznaniya.ru, Fliktop.com, Udoba.org и другие. Сайт Learningapps.org позволяет бесплатно создавать множество интерактивного контента, где можно использовать как уже готовые соревновательные задания, подходящие по теме и формату, так и создавать свои проверочные упражнения и игры по разным темам.

2. Урок-квест. Понятие «квест» от английского «поиск» обозначает игру, требующую от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Технология урока- квеста пользуется огромной популярностью среди учеников, она способна пробудить их интерес так, как их целенаправленный поиск связан с игрой и приключением. С помощью квестов каждый участник имеет возможность продемонстрировать свои знания и способности. Квесты позволяют сплотить команду для достижения общего результата. Игрокам даются различные загадки и подсказки, с помощью которых они переходят от одной точки заданного маршрута в следующую, получая за это приятные сюрпризы. Вопросы, задающиеся участникам, зачастую объединены одной темой, которой посвящен квест. Главное требование к их составлению – разнообразность и необычность. Самые простые по уровню подготовки задания – это вопросы в записках. При использовании ребусов и шарад можно сочетать картинки, цифры и буквы. Еще один интересный вариант -использование подсказок, записанных в форме зеркального отражения. Можно организовывать квесты на уроках с целью познакомить учеников со страноведческим материалом. Каждая группа получает маршрутный лист с заданиями и стартовую точку на карте. Также на уроке можно провести словарный квест, который состоит из двух частей: тренировка и воспроизведение. Больше времени занимает первая часть, для которой заранее должны быть подготовлены задания для контрольного повторения слов, например: «Вставить пропущенные буквы», «Расшифровать слова» «Найти слово», «Расположить слова по алфавиту». Вторая часть предполагает собой воспроизведение английского варианта слов по памяти, опираясь на предложенный русский вариант или картинки. Таким образом, квест- технология -нестандартная форма обучения, расширяющая рамки образовательного пространства.

3. Урок-игра. Игры занимают важное место в образовательном процессе детей средней школы. Игра создает на уроке атмосферу увлеченности и азарта от процесса, что способствует ребятам любого возраста побороть стеснительность и неуверенность. Игры на уроках английского языка очень разнообразны так, как ученики в этом возрасте уже ознакомлены со многими темами. Можно разнообразить скучные уроки играми на следующие темы занятий: дидактические, орфографические, фонетические, лексические, грамматические, закрепить неправильные глаголы и времена. Например, все с удовольствием играют в игру «Домино». Учитель может составить домино самостоятельно на любую тему (лексика, грамматика) и разделить класс на 3–4 команды. Каждая команда получает домино. Их задача собрать быстрее других команд. Существуют несколько игр, которые могут разнообразить урок английского языка: «Гонка слов» (Word race), «Саймон говорит» (Simon says), «Правда или ложь» («Truth or lie») «Не смеяться, не улыбаться» («Don't laugh/Don't smile»), «Виселица» (Hangman), «Угадай слово!» (Hot seat) и другие. В заключение можно сказать, что использование игр и игровых приёмов на уроках английского языка помогает создать доброжелательную обстановку в классе, снять психологический барьер, повысить мотивацию к изучению языка.

4. Урок-экскурсия. Урок-экскурсия – это нестандартная форма занятия, которая сочетает изучение языка с погружением в реальную или виртуальную среду. Для урока важно продумать последовательность объектов и подготовить текст для экскурсовода, используя материал с сайтов Google Arts and Culture и Youvisit. Некоторые ученики могут выступить в роли гидов или подготовить мини-сообщения. Виртуальный тур позволит не только «прикоснуться» к культуре и истории другого государства, но и узнать новые названия предметов и потренировать навыки аудирования. Также учащиеся самостоятельно или под руководством учителя могут подготовить презентацию-экскурсию по городам стран изучаемого языка, описывая не только достопримечательности, но и особенности культуры, обычаи и традиции. Важную роль играет умение не только применить знания о культуре другой страны, но и умение рассказать о своей стране, народе и культуре. Развитие диалога культур предполагает использование культурологического материала о родной стране, который позволяет

развивать культуру представления родной страны, а также формировать представления о культуре стран изучаемого языка.

5. Урок-спектакль. Урок английского языка в форме театрализованного представления представляет собой одну из форм нестандартного урока. Здесь имеется в виду разыгрывание любой истории, диалога, сказки, которые подойдут по теме урока и будут содержать изученные выражения, грамматические структуры. Использование художественных произведений зарубежной литературы на уроках английского языка совершенствует произносительные навыки учащихся, обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации. Подготовка спектакля – творческая работа, которая способствует выработке навыков языкового общения детей и раскрытию их индивидуальных творческих способностей. Каждый ученик, принимающий участие в постановке представления в качестве актера, режиссера или костюмера приобретает новую социальную роль. Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе и служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка.

6. Урок-караоке. Попробовать учить английский язык с помощью музыки – нестандартная форма, которая поможет обучить учеников новым словам и улучшить их навыки аудирования в игровом виде. Механика караоке проста-ученик слышит мелодию, читает бегущую строку и поет песню. Петь песни – это всегда весело и интересно, особенно в классе, применяя готовые материалы с сайта English Songs in Karaoke. Такая форма урока позволяет потренировать произношение, расширить словарный запас, и даже подтянуть навык чтения.

7. Урок-интервью. Урок-интервью-отличный способ сделать изучение английского языка живым и осмысленным. Это своеобразный диалог по обмену информацией. На таком уроке, как правило, учащиеся не просто заучивают фразы, а используют их в ситуации общения. И, также игровая форма снижает тревожность. Дети учатся слушать, формулировать WH-вопросы (What, Where, When, Why, Who, How) и реагировать на неожиданные вопросы в интервью, например, на тему «Хобби» и «Любимая еда», где каждый по очереди берет интервью. Подготовка и проведение урока подобного формата стимулирует учащихся к дальнейшему изучению английского языка, способствует углублению знаний в результате работы с различными источниками.

8. Внеурочный курс. В современных условиях обучения английскому языку в средней школе все более острую необходимость приобретают постановка и решение важных общедидактических и методических задач, имеющих целью расширить общеобразовательный кругозор учащихся, привить им стремление овладеть знаниями шире обязательных программ. Одним из путей решения этих задач является интеграция учебных дисциплин в процессе обучения иностранного языка. Межпредметная интеграция дает возможность систематизировать и обобщать знания учащихся по смежным учебным предметам. Из опыта работы предлагаю внеурочный курс для 5–6 классов по теме «Животные», содержащий предмет «Биология». Этот курс помогает детям изучить, где живут животные, чем питаются, какую роль они играют в природе и почему важно беречь их.

Таблица 1

Содержание курса внеурочной деятельности

№	Содержание	Форма деятельности	Вид деятельности
1.	Мир животных Африки: Среда и место обитания животных, взаимосвязь животных в природе, место и роль животных в природных сообществах, место и роль животных по отношению к человеку	Изучение новых лексических единиц, практика чтения, письма, говорения, проектирования, викторина, игра-знакомство, карточки с животными, квест «Найди животного», песня и караоке, интервью о животном, мини-театр «Животные», ярмарка проектов	Познавательная и игровая деятельность

№	Содержание	Форма деятельности	Вид деятельности
2.	Мир животных Америки: Среда и место обитания животных, взаимосвязь животных в природе, место и роль животных в природных сообществах, место и роль животных по отношению к человеку	Изучение новых лексических единиц, практика чтения, письма, говорения, проектирования, викторина, игра-знакомство, карточки с животными, квест «Найди животного», песня и караоке, интервью о животном, мини-театр «Животные», ярмарка проектов	Познавательная и игровая деятельность
3.	Мир животных России: Среда и место обитания животных, взаимосвязь животных в природе, место и роль животных в природных сообществах, место и роль животных по отношению к человеку	Изучение новых лексических единиц, практика чтения, письма, говорения, проектирования, викторина, игра-знакомство, карточки с животными, квест «Найди животного», песня и караоке, интервью о животном, мини-театр «Животные», ярмарка проектов	Познавательная и игровая деятельность

Таблица 2

Тематическое планирование

№	Раздел	Тема занятия	Количество часов
	Вводный урок	Давайте знакомиться!	1
	Животные Африки	Знакомство с лексикой	1
		Развитие навыков чтения	1
		Развитие навыков чтения	1
		Развитие навыков устной речи	1
		Развитие навыков устной речи	1
	Животные Африки	Развитие навыков письма	1
		Развитие навыков письма	1
		Викторина	1
		Проектная работа	1
		Знакомство с лексикой	1
	Животные Америки	Развитие навыков чтения	1
		Развитие навыков чтения	1
		Развитие навыков устной речи	1
		Развитие навыков устной речи	1
		Развитие навыков письма	1
	Животные Америки	Развитие навыков письма	1
		Викторина	1
		Проектная работа	1
		Знакомство с лексикой	1
		Развитие навыков чтения	1
	Животные России	Развитие навыков чтения	1
		Развитие навыков устной речи	1
		Развитие навыков устной речи	1
		Развитие навыков письма	1
		Развитие навыков письма	1
	Животные России	Викторина	1
		Проектная работа	1
		Викторина	1
		Проектная работа	1
		Презентация проектов	1
	Животные. Обобщение	Презентация проектов	1
		Итоговый урок. История успеха	1

Обучить детей на всю жизнь невозможно, но очень важно культивировать в них интерес к накоплению знаний, обучить их приёмам самостоятельной учебной работы, стимулировать познавательную деятельность учащихся через проведение нетрадиционных уроков, использование игр и игровых моментов на уроках.

Это дает возможность усваивать и систематизировать базовые знания по предмету, формировать навыки самостоятельной работы с учебником и дополнительной литературой. С использованием новых информационных технологий источником информации становится не только учитель, но и сам ученик.

Подводя итог, эффективность учебного процесса часто зависит от умения учителя правильно выстроить урок и сделать его увлекательным, необычным, запоминающимся. Нетрадиционные формы уроков дают возможность больше мотивировать школьников, развить их креативность.

Можно согласиться, что нетрадиционные уроки нравятся детям, т.к. они творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить нетрадиционные уроки, т.к. они станут традиционными и уровень эффективности снизится. Важно помнить, что нестандартные уроки должны быть тщательно спланированы и подготовлены, чтобы обеспечить результативное и увлекательное обучение.

Список литературы

1. Онищук В.А. Урок в современной школе: пособие для учителя / В.А. Онищук. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2002.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
3. Радовель В.А. Английский язык в сфере информационных технологий / В.А. Радовель. – М.: Кнорус, 2017.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2023.
5. Bladon R. Animals at night / R. Bladon. – Oxford: Oxford University Press, 2011

Васильев Михаил Сергеевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 6 КЛАССЕ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические условия развития теоретического мышления подростков на уроках математики в 6 классе. Актуальность исследования связана с тем, что в подростковом возрасте усиливается потребность школьника не только выполнять вычислительные действия, но и понимать основания математических преобразований, устанавливать связи между величинами и объяснять ход решения. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании условий, способствующих переходу от эмпирического усвоения материала к понятийному мышлению. Показано, что наиболее продуктивными средствами развития теоретического мышления на уроках математики в 6 классе являются задания на сравнение и преобразование дробей, решение уравнений с дробями, анализ текстовых задач, поиск нескольких способов решения и обнаружение ошибок. Сделан вывод о том, что организация учебной деятельности как пространства объяснения, сравнения, обобщения и рефлексии создает условия для интеллектуального развития подростков.

Ключевые слова: теоретическое мышление, понятийное мышление, подростковый возраст, математика, 6 класс, дроби, текстовые задачи, развивающее обучение.

Введение.

Современный урок математики следует рассматривать не только как средство формирования предметных знаний, но и как пространство интеллектуального развития школьника. Особенно значимым этот потенциал становится в подростковом возрасте, когда учебная деятельность приобретает более осознанный характер, а учащиеся начинают стремиться не просто к получению ответа, но и к пониманию оснований решения. Именно поэтому обучение математике может и должно выходить за пределы механического усвоения алгоритмов, создавая условия для анализа, сравнения, обобщения и рефлексии [1; 2].

На наш взгляд, математика обладает особой развивающей силой, поскольку в ее содержании постоянно требуется видеть за частным случаем общее, за внешним сходством – существенные различия, за результатом – способ рассуждения. Однако в школьной практике этот потенциал раскрывается не всегда в полной мере. Нередко обучение сводится к отработке типовых действий, в результате чего ученик оказывается в позиции исполнителя, а не исследователя. Между тем именно способность объяснять, доказывать и соотносить разные способы решения составляет основу теоретического мышления [3; 4].

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и описании психолого-педагогических условий развития теоретического мышления подростков в процессе обучения математике в 6 классе.

Материал и методы исследования.

Проблема развития мышления в подростковом возрасте занимает особое место в психолого-педагогических исследованиях, поскольку именно в этот период меняется сам характер отношения ребенка к учебному материалу. Подросток уже не ограничивается простым запоминанием и воспроизведением сведений; у него возрастает стремление понять внутренние связи явлений, выделить основания действия, сопоставить разные способы решения и оценить собственный путь рассуждения.

В отечественной психологии ключевое значение имеют идеи Л. С. Выготского, согласно которым развитие мышления связано с овладением новыми формами обобщения, прежде всего понятийными. В 6 классе это особенно заметно при работе с обыкновенными дробями. Если ученик просто запоминает правило сравнения дробей, он действует по образцу; если же понимает, почему дроби с одинаковыми знаменателями сравниваются по числителю или зачем требуется общий знаменатель при сравнении дробей с разными знаменателями, он уже выходит на уровень понятийного осмысления [6; 9; 10].

Эта мысль развивается в работах В.В. Давыдова, где подчеркивается, что школа должна учить ребенка мыслить теоретически, то есть опираться не на внешние признаки, а на содержательные отношения изучаемого материала [2; 3]. В математике 6 класса это особенно отчетливо проявляется в действиях с дробями. Например, при сложении дробей с разными знаменателями ученик должен понять не только саму процедуру приведения к общему знаменателю, но и смысл преобразования: оно необходимо для сопоставления частей одного целого [9–11].

Для подросткового возраста важны и положения Л. И. Божович, согласно которым ведущую роль приобретает внутренняя позиция школьника, рефлексия и осознание собственных возможностей в учебной деятельности. На уроках математики это особенно проявляется в тех ситуациях, где учащийся должен не просто получить ответ, а объяснить ход решения. Например, при решении уравнения с дробями важно понимать, почему умножение обеих частей на одно и то же число сохраняет равенство. В текстовой задаче ученик должен выделить условие, установить связи между данными и перевести сюжет на математический язык, а затем интерпретировать полученный результат [12–14].

Следовательно, мышление подростка следует рассматривать как систему, в которой интеллектуальные операции тесно связаны с мотивами, интересами и характером учебной активности. Когда математическое задание выполняется формально, без понимания его основания, развитие мышления ограничивается внешним уровнем действий. Когда же ученик

пытается объяснить, почему способ решения является верным, чем один прием отличается от другого, какие отношения лежат в основе результата, учебная деятельность приобретает развивающий характер [1–3].

Результаты исследования и их обсуждение.

Развитие теоретического мышления невозможно без специально организованной учебной деятельности. В логике Л.С. Выготского высшие психические функции формируются в совместной деятельности, опосредованной культурными средствами и организацией обучения. Для урока математики это означает, что учитель не просто сообщает правило, а создает ситуацию, в которой ученик вынужден анализировать, сравнивать, обосновывать и контролировать свои действия.

Л. И. Божович подчеркивала, что в подростковом возрасте возрастает значимость осмысленного отношения к учению, переживания успеха и неуспеха, а также рефлексии. В 6 классе это особенно важно при работе с дробями. Например, при сравнении дробей ученик может ограничиться механическим приведением к общему знаменателю, однако более существенным оказывается момент, когда он объясняет, почему именно это преобразование делает дроби сопоставимыми [6; 9; 10].

С позиции В. В. Давыдова, теоретическое мышление связано с овладением обобщенными способами действия и умением видеть внутренние отношения изучаемого материала [2; 3]. В 6 классе это отчетливо проявляется при решении заданий на действия с дробями. Если школьник понимает, что общий знаменатель является средством приведения дробей к единой основе сравнения, его решение приобретает теоретический характер [9–11].

Не менее значимы текстовые задачи. Они требуют перехода от жизненной ситуации к математической модели. Например, задача на нахождение части от числа или числа по его части заставляет учащегося не просто выполнить вычисление, а установить отношения между величинами, выделить главное и проверить соответствие ответа условию. В этом смысле текстовая задача является не только упражнением на вычисление, но и средством формирования умения мыслить через отношения, а не через отдельные факты [12–14].

Еще одним важным условием выступает работа над уравнениями с дробями. Здесь ученик должен удерживать в сознании равенство как содержательное отношение. Когда он умножает обе части уравнения на одно и то же число, важно, чтобы он понимал не только технический прием, но и его смысл. Именно в таких заданиях особенно отчетливо проявляется переход от эмпирического усвоения к понятийному пониманию [9–11].

С точки зрения Л.С. Выготского и В.В. Давыдова, подобное развитие возможно тогда, когда учебная деятельность строится как совместный поиск способа решения, а не как простая тренировка [1–3]. Поэтому важнейшим педагогическим условием становится включение учащихся в обсуждение нескольких способов решения одной и той же задачи. Например, задачу на нахождение дроби от числа можно решить через арифметическое действие, через смысл дроби или через схематическое изображение. Сопоставление этих способов помогает школьнику увидеть структуру математического действия [1–3].

Наконец, особое значение имеет рефлексия. Если ученик после выполнения задания может сказать не только «я решил», но и «я понял, почему так нужно делать», это свидетельствует о продвижении в развитии теоретического мышления. Для 6 класса это особенно важно, поскольку работа с дробями и задачами требует не столько вычислительной, сколько смысловой перестройки действий [4; 8].

Если теоретические основания и психолого-педагогические условия задают общую логику развития мышления, то конкретный механизм этого развития раскрывается через систему учебных заданий. Именно задание становится той единицей, в которой ученик сталкивается с необходимостью осмыслить математическую ситуацию, выделить существенные отношения и перестроить собственное рассуждение [12–14].

Система заданий должна быть выстроена так, чтобы ученик постепенно переходил от действия по образцу к самостоятельному поиску способа решения. На первом этапе полезны

задания на сравнение и преобразование. Например, при сравнении дробей $\frac{3}{4}$ и $\frac{5}{8}$ ученик может действовать по алгоритму, приводя их к общему знаменателю. Но если предложить ему объяснить, почему именно это преобразование делает дроби сопоставимыми, задача приобретает понятийный характер [9–11].

Следующий тип заданий связан с анализом текстовых задач. В 6 классе такие задания особенно важны, поскольку они требуют перехода от жизненной ситуации к математической модели. Например, задача вида «В классе было 24 ученика, из них $\frac{3}{8}$ участвовали в олимпиаде. Сколько учеников участвовали?» требует не только вычисления, но и осмысления связи между целым и частью. Ученик должен понять, что 24 – это целое, а дробь обозначает часть этого целого [12–14].

Особую роль играют задания на уравнения с дробями. Здесь важно, чтобы ученик не только механически избавлялся от знаменателей, но и понимал, почему умножение обеих частей уравнения на одно и то же число сохраняет равенство. Например, в уравнении $\frac{x}{3} + \frac{x}{6} = 5$ школьник может привести дроби к общему знаменателю или умножить обе части на 6. Смысл задания состоит в том, чтобы ученик увидел: преобразования выполняются ради сохранения равенства и облегчения поиска неизвестного [9–11].

Для развития теоретического мышления особенно полезны задания с несколькими способами решения. Например, задачу на нахождение числа по его дроби можно решить через уравнение, обратное действие или схему. Затем важно организовать сравнение способов: какой из них более наглядный, какой – более универсальный, какой – быстрее приводит к результату. Такое сопоставление позволяет ученику увидеть структуру способа действия и перейти от эмпирического решения к теоретическому обобщению [1–3].

Не менее значимы задания на поиск и анализ ошибок. Если учитель предлагает неверное решение дробного выражения и просит найти ошибку, ученик вынужден соотнести каждый шаг с правилом и обнаружить момент нарушения логики. Такой прием развивает не только контроль, но и рефлекссию, помогая подростку понять, что математическое решение – это цепочка обоснованных действий [8; 12; 15].

Еще один важный методический прием – составление собственных задач по образцу. Если учащемуся предлагают придумать задачу на нахождение части числа или на дроби с избыточными данными, он должен осмыслить структуру задачи: что известно, что требуется найти и какие отношения между величинами заданы. В этом случае он уже не только решает, но и конструирует математическую ситуацию [13; 14].

Эффективность системы заданий определяется и их постепенным усложнением. Сначала это могут быть короткие задания на сравнение дробей, затем – объяснение хода решения, далее – текстовые задачи с несколькими шагами, уравнения с дробями и задания на сопоставление разных способов решения одной и той же проблемы. Такое движение позволяет последовательно переводить ученика от действия по образцу к самостоятельному теоретическому рассуждению [12–14].

Выводы.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что развитие теоретического мышления подростков на уроках математики в 6 классе является одной из центральных задач обучения.

В этом возрасте уже складываются предпосылки к более осмысленному восприятию учебного материала, однако переход от действия по образцу к понятийному рассуждению требует специально организованной педагогической поддержки.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выделенные психолого-педагогические условия и предложенная система заданий могут быть непосредственно использованы учителем математики при проектировании уроков в 6 классе.

Задания на сравнение дробей, поиск нескольких способов решения, анализ ошибок, составление собственных задач и объяснение хода рассуждения создают ситуацию, в которой ученик включается в осознанную мыслительную деятельность.

Для школьной практики особенно важно, что такие задания не требуют радикальной перестройки учебного процесса. Они могут быть встроены в обычный урок как элемент актуализации знаний, первичного закрепления, самостоятельной работы или рефлексии.

Это позволяет постепенно формировать у подростков привычку не просто получать ответ, а понимать логическую структуру математического действия.

Таким образом, практическая ценность статьи заключается в том, что она предлагает применимый методический ориентир для учителя. Использование системы заданий, ориентированных на объяснение, сравнение, обобщение и проверку решения, способствует более глубокому усвоению материала и создает условия для перехода от эмпирического уровня мышления к теоретическому. Именно это и делает обучение математике в 6 классе действительно развивающим.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. – 324 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сб. статей / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 142 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с. EDN HAJATJ
5. Соколов А.В. Развитие теоретического мышления младших подростков в квазиисследовательской деятельности на уроках математики / А.В. Соколов // Психологическая наука и образование. – 2002. – Т. 7, №4. – С. 16–26.
6. Базаргуруева Г.Ц. Развитие теоретического мышления на уроках математики в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Г.Ц. Базаргуруева // Открытый урок. Первое сентября. – URL: <https://urok.1sept.ru/publication/28102> (дата обращения: 15.05.2026).
7. Золотая И.Г. Развитие мышления на уроках математики / И.Г. Золотая // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myshleniya-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 31.07.2026). EDN OEYNLX
8. Божович Л.И. Личность и учение подростка / Л.И. Божович // Психологическая наука и образование. – 1997. – Т. 2, №1. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Bozhovich (дата обращения: 31.07.2026).
9. Холодная М.А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М., 2012. EDN RBCBXF
10. Сложение и вычитание дробей с разными знаменателями. Сравнение дробей. – URL: <https://interneturok.ru/h/biblioteka/matematika/6-klass/slozhenie-i-vichitanie-drobey-s-raznimi-znamenatelyami-sravnienie-drobey/> (дата обращения: 04.06.2026).
11. Сборник практических задач по математике. 6 класс. – URL: <https://s.siteapi.org/9bcb78243ef0931.ru/docs/9d82cc95178de7a5bc986fcb4620657af6a6deb1.pdf> (дата обращения: 04.06.2026).
12. Решение текстовых задач для подготовки к итоговой аттестации в 9 классе, к ЕГЭ в 11 классе. – URL: <http://edu.mari.ru/mouo-mariturek/sh7/DocLib8/Математика/Решение%20текстовых%20задач.pdf> (дата обращения: 04.06.2026).
13. Шевкин А.В. Текстовые задачи по математике: 5–6 / А.В. Шевкин. – М.: ИЛЕКСА, 2011. – 106 с. – URL: https://borisova-irino4ka.narod.ru/olderfiles/2/tekstovye_zadachi_po_matematike.pdf (дата обращения: 04.06.2026).
14. Заваруева А.А. Формирование критического мышления учащихся 6 класса на уроке математики средствами ИКТ / А.А. Заваруева // Аллея науки. – 2022. – Т. 1, №5 (68). – С. 817–821. – EDN FYEZW.

Дмитриева Ирина Львовна
учитель

Романова Надежда Анатольевна
учитель

МБОУ «Цивильская СОШ №1
им. Героя Советского Союза М.В. Силантьева»
г. Цивильск, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические и организационные аспекты внедрения проектного обучения в начальной школе, раскрывается его потенциал для развития познавательной самостоятельности и метапредметных компетенций младших школьников. Особое внимание уделяется анализу типичных трудностей, возникающих при реализации данной технологии в урочной деятельности, и предлагаются пути их практического преодоления с учетом возрастных и психологических особенностей детей 7–10 лет.

Ключевые слова: технология проектного обучения, урок, начальная школа, младший школьный возраст.

Использование технологии проектного обучения в начальной школе не является лишь модным веянием, а представляет собой важный инструмент, способствующий формированию у младших школьников целостного восприятия мира и базовых компетенций, необходимых для успешной жизни в современном обществе. В этом возрасте дети обладают ярко выраженной любознательностью и стремлением исследовать окружающую действительность. Однако их познавательная активность зачастую проявляется в фрагментарной и неустойчивой форме, что делает процесс обучения менее эффективным. В этом контексте проектная деятельность становится тем связующим звеном, которое позволяет преобразовать абстрактные знания, полученные из учебников, в конкретные, осязаемые результаты. Это происходит благодаря тому, что дети сами принимают участие в создании этих результатов, будь то в индивидуальном порядке или в ходе коллективного обсуждения.

Когда ребенок вовлекается в проектную деятельность, он перестает быть пассивным слушателем и становится активным участником своего образовательного процесса. Он учится не только запоминать информацию, но и формулировать вопросы, искать на них ответы, анализировать полученные данные и представлять итоги своей работы. Это коренным образом меняет отношение ребенка к учебе, превращая ее из рутинной обязанности в увлекательное приключение, полное открытий и самовыражения.

С.Д. Созонова [2] отмечает, что специфика применения проектного метода в начальной школе требует особого подхода. Необходимо адаптировать классическую структуру проектного обучения с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей в возрасте от семи до десяти лет. В этом процессе учитель играет важную роль, выступая не столько в качестве строгого диктатора, сколько в роли модератора и помощника. Он должен уметь дозировать сложность заданий, разбивая крупные проекты на более мелкие, понятные и последовательные шаги. Это позволяет избежать перегрузки детей и потери интереса к учебному процессу.

Тематика проектов должна быть максимально близка к реальной жизни ребенка. Это означает, что учителя должны выбирать темы, которые вызывают у детей интерес и позволяют им интегрировать знания из различных предметных областей. Например, исследование свойств воды может плавно перейти в создание математических диаграмм или написание короткого рассказа на уроке литературы. Таким образом, проект «История моей семьи» может объединить работу с семейными архивами, создание генеалогического древа на уроке изобразительного искусства и устные выступления на занятиях по развитию речи. Это

формирует у ребенка понимание взаимосвязи всех школьных дисциплин и помогает ему осознать, что знания не существуют изолированно, а являются частью единого целого.

Особенно эффективно в начальной школе работают краткосрочные мини-проекты, рассчитанные на один урок или неделю. Такие проекты позволяют детям быстро увидеть результаты своей работы, что, в свою очередь, способствует повышению их мотивации и интереса к учебе. Краткосрочные проекты могут включать в себя различные формы деятельности: от создания плакатов и презентаций до проведения экспериментов и обсуждений в группах. Это разнообразие форматов делает обучение более динамичным и увлекательным.

Кроме того, проектное обучение способствует развитию у детей таких важных навыков, как критическое мышление, коммуникация и работа в команде. В процессе работы над проектами дети учатся слушать мнения других, аргументировать свою точку зрения и достигать компромиссов. Эти навыки становятся особенно актуальными в условиях современного общества, где умение работать в команде и эффективно общаться имеет огромное значение.

Внедрение проектного обучения в начальную школу также способствует развитию у детей самостоятельности и ответственности. Когда они работают над проектами, у них появляется возможность принимать решения, планировать свои действия и нести ответственность за результаты своей работы. Это формирует у них уверенность в своих силах и желание самостоятельно искать пути решения возникающих проблем.

Не менее важным является и тот факт, что проектное обучение помогает учителям разнообразить методы и формы обучения, что делает уроки более интересными и насыщенными. Учителя могут использовать различные ресурсы, такие как интернет, книги, фильмы и даже экскурсии, что позволяет создать более полное и многогранное представление о предмете изучения.

Внедрение технологии проектного обучения в начальной школе, несмотря на её очевидную привлекательность и потенциальные развивающие эффекты, сталкивается с рядом серьезных трудностей, которые обусловлены как возрастными особенностями младших школьников, так и организационными условиями современного образовательного процесса. Эти сложности не являются непреодолимыми, однако их игнорирование или недооценка могут свести на нет все потенциальные преимущества данного метода, превращая увлекательное исследование в формальное и утомительное мероприятие для детей.

По мнению Г.М. Первой [1], одной из самых значительных преград является несформированность у младших школьников базовых учебных навыков, необходимых для самостоятельной проектной деятельности. Дети в возрасте от семи до десяти лет только начинают овладевать такими важными умениями, как беглое чтение, осмысленное письмо и элементарные вычислительные операции. Их способность работать с информацией, которая включает в себя умение выделять главное, сравнивать источники и структурировать данные, находится на начальном этапе развития. Это означает, что любой проект требует от учителя колоссальных временных затрат на организацию и направляющую работу. Вместо того чтобы выступать в роли модератора, педагог вынужден становиться соавтором и практически полноценным исполнителем, выполняя за детей значительную часть поисковых и аналитических действий. В результате проект может потерять свою исследовательскую суть и превратиться в простую иллюстрацию к изучаемой теме. В такой ситуации дети становятся пассивными наблюдателями или механическими исполнителями инструкций учителя, что противоречит самой философии проектного обучения, которая направлена на развитие самостоятельности и инициативы у учащихся. Эта проблема требует особого внимания, поскольку именно активное участие детей в процессе обучения является залогом успешного усвоения знаний и формирования необходимых навыков.

Не менее важной является проблема жесткого дефицита учебного времени в рамках традиционной урочной системы и несоответствия проектных циклов требованиям образовательных программ. Классическая технология проектного обучения предполагает поэтапное и вдумчивое погружение в тему, возможность для рефлексии и доработки промежуточных

результатов. Однако стандартный урок, который длится 35–45 минут, физически не позволяет вместить полноценное обсуждение проблемы, планирование действий, сбор материала и его презентацию. Попытки уложиться в такие временные рамки зачастую приводят к поверхностному и беглому подходу к изучаемой теме, что снижает качество образовательного процесса и ограничивает возможности для глубокого анализа и критического осмысления информации.

Кроме того, важным аспектом является недостаточная подготовленность педагогов к реализации проектного обучения. Многие учителя не имеют достаточного опыта и знаний о том, как правильно организовать проектную деятельность, как мотивировать детей и как правильно оценивать результаты их работы. Это может привести к тому, что проектная деятельность будет проводиться формально, без должного внимания к качеству выполнения заданий и к развитию критического мышления у учащихся.

Таким образом, внедрение технологии проектного обучения в начальной школе представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует комплексного подхода и учета различных факторов. Необходимо разрабатывать программы подготовки учителей, которые помогут им освоить методы проектного обучения, а также создавать условия для реализации таких проектов в рамках учебного процесса. Важно, чтобы проектная деятельность не становилась дополнительной нагрузкой для детей, а, наоборот, способствовала их развитию и становлению как самостоятельных и активных участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Первова Г.М. Метод проектов в современной начальной школе / Г.М. Первова, М.М. Гутарин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, №183. – С. 148–155. – DOI 10.20310/1810–0201–2019–24–183–148–155. – EDN CCHVYI.
2. Созонова С.Д. Использование технологии проектного обучения на уроках в начальной школе / С.Д. Созонова // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита: Молодой ученый, 2018. – С. 95–98. EDN YWOPJA

Долгова Ирина Юрьевна

воспитатель

Кондеева Светлана Михайловна

воспитатель

МБДОУ «Лаишевский Д/С «Березка»

г. Лаишево, Республика Татарстан

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ 3–7 ЛЕТ В РАМКАХ ПРАЗДНОВАНИЯ ДНЯ РОССИЙСКОГО ФЛАГА

Аннотация: в сценарии праздника «Волшебный флаг России» представлен опыт организации игрового мероприятия для дошкольников, направленного на формирование уважительного отношения к государственным символам страны. Через увлекательные задания, эстафеты и творческую деятельность дети знакомятся со значениями цветов российского флага, развивают ловкость, речь и командный дух. Материал подчёркивает важность раннего патриотического воспитания и предлагает практические инструменты для его реализации в условиях ДОО.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, российский флаг, дошкольники, государственные символы, игровые технологии, нравственно-патриотическое развитие.

Воспитание любви к родине в дошкольном детстве: основа личности в современных условиях

В современном мире, когда информационное пространство перенасыщено противоречивыми потоками, а геополитическая обстановка требует от нашей страны внутренней сплочённости и устойчивости, вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения

приобретают особую остроту и стратегическую значимость. Как подчёркивается в исследованиях последних лет, «В современных условиях с самого детства в нашей стране необходимо уделять особое внимание патриотическому образованию». Формирование личности, способной любить свою Родину, уважать её историю и культуру, – это не просто педагогическая задача, это залог национальной безопасности и сохранения идентичности нашего народа в условиях глобальных вызовов.

Актуальность патриотического воспитания в современных реалиях.

По данным ВЦИОМ, 87% россиян считают, что прививать детям любовь к Родине необходимо с дошкольного возраста. Это свидетельствует о том, что общество осознаёт: фундамент ценностей, на котором строится отношение человека к Родине на протяжении всей жизни, закладывается именно в дошкольном детстве. Причём такие понятия, как «патриотизм» и «любовь к Родине», необходимо прививать даже не со школьной скамьи, а с детского сада.

Дошкольный возраст – фундаментальный этап становления личности.

Исследования в области детской психологии подтверждают: базовые нравственные установки, в том числе чувство принадлежности и уважение к истории, формируются в возрасте от 3 до 7 лет. И если этот период упустить, восполнить его в дальнейшем значительно сложнее. Патриотизм – это не врождённое чувство, а то, что формируется в процессе воспитания. В. А. Сухомлинский утверждал, что «детство – каждодневное открытие мира, и надо сделать так, чтобы оно стало прежде всего познанием человека и Отечества, их красоты и величия».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет содержание воспитательной работы с детьми, в том числе и в области патриотического воспитания. Одной из основных задач ФГОС ДО является «объединение развития и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей».

Воспитание любви к Родине в дошкольном возрасте – это не просто одно из направлений образовательной работы. Это стратегическая миссия, от которой зависит будущее нашей страны. Начиная с любви к семье, дому, родной природе и городу, ребёнок постепенно приходит к осознанию своей неразрывной связи с великой страной – Россией. Как справедливо отмечал С. Михалков, «только тот, кто любит, ценит и уважает накопленное и сохранённое предшествующим поколением, может любить Родину, узнать её, стать подлинным патриотом».

Особенно остро эта задача стоит сегодня, когда перед нашей страной стоят новые вызовы, требующие единства, духовной крепости и осознанной гражданской позиции каждого человека. Именно поэтому в нашем детском саду ведётся систематическая патриотическая работа с дошкольниками, и мы хотим поделиться практическим опытом – сценарием праздника ко Дню российского флага «Волшебный флаг России», который помогает в игровой форме заложить у детей основы уважения к государственным символам и любви к Отечеству.

Сценарий праздника ко Дню российского флага

«Волшебный флаг России».

Цель: создать условия для нравственно-патриотического воспитания дошкольников через игровую и творческую деятельность.

Задачи:

Развивать познавательный интерес, кругозор, речь, память, физические качества, ориентировку в пространстве.

Воспитывать уважительное отношение к государственным атрибутам, чувство гордости за свою Родину.

Формировать представление о флаге как об официальном символе страны и его роли в жизни государства.

1. Ведущий (Воспитатель) – рассказчик, держит карту.
2. Герой – Матрешка.

Реквизиты: Доска с тремя полосами белой бумаги, на которые наклеены полоски двустороннего скотча, комочки бумажные трех цветов (белые, синие, красные) по числу детей, конысы, обручи, корзины, мячи, Флаг России, колонка, ноутбук.

Ход праздника.

(Дети входят в зал под маршевую музыку, садятся на стульчики.)

Ведущий: здравствуйте, ребята! Сегодня вся наша огромная страна празднует День российского флага! Мы живем в самой большой стране на свете – в России. А у каждой страны есть свой отличительный знак. Кто знает, что это? (Ответы). Правильно, флаг!

Звучит торжественная музыка, входит Матрешка (в русском сарафане), в руках белая ткань.

Матрешка: здравствуйте, люди добрые! Я – Красавица-Матрешка. Шла я издалека и несла вам главную святыню – знамя нашей Родины. Да вот беда, рассыпалось оно по дороге на три цвета! Поможете собрать?

Ведущий: поможем, ребята?

Ответы детей.

- Чтобы собрать флаг, нужно выполнить три задания и восстановить каждый из трех цветов. Готовы к испытаниям?

Ответ детей.

- Чтобы все задания выполнить правильно, надо совершить разминку. Согласны?

Разминка – зарядка.

Задание №1: Белый цвет (Игра на сплочение)

Матрешка: Белый цвет нашего флага – это мир, чистота и дружба. Он говорит: «Мы за мир!»

По залу разбросаны белые, скатанные из бумаги комочки. Пока играет спокойная музыка (песня «Солнечный круг»), нужно собирать комочки и прикрепить их к белой полосе на доске. Но главное условие: собирать можно только вдвоем (взявшись за руки).

Ведущий: Молодцы! Все белые комочки собрали и прикрепили на верхнюю часть флага. Один цвет флага у нас есть!

Задание №2: Синий цвет (Игра на ловкость и силу).

Ведущий: Синий цвет флага – это цвет воды, неба и верности. Это значит, что россияне всегда верны своей Родине и защищают ее.

Матрешка: А вы сильные и быстрые, как русские богатыри? Ну-ка, покажите удаль молодецкую!

Эстафета «Доставь синий цвет».

Дети делятся на 2 команды. Нужно пробежать «змейкой» между кеглями (синие горы), проползти под дугой (голубое облако), взять синий комочек бумаги из корзинки, прикрепить его к синей полосе, передать эстафету товарищу.

Матрешка: Ох, и ловкие же вы! Как ручейки быстрые! Второй цвет – синий возвращен!

Задание №3: Красный цвет (эстафета).

Ведущий: Красный цвет – это сила, мужество и красота. Это цвет Победы и нашего сердца.

Игра «Поймай сердечко».

На полу два обруча и мяч первый и второй ребенок встают в обручи первый кидает мяч второму. Первый бежит за красным комочком и прикрепляет его на красную полосу и т. д.

Матрешка: и красный цвет найден! Смотрите, ребята! Мы собрали все три полосы! Получился настоящий Флаг России! Ура!

Дети подходят к своим стульчикам.

Звучит марш, старший ребенок вносит Флаг России, звучит Гимн, дети стоят смирно.

Матрешка: спасибо, ребята! Вы вернули нашему флагу цвета, а значит, вы – настоящие патриоты своей страны. Давайте станцуем красивый танец.

Танец с флажками трех цветов. В конце танца дети разбегаются к воспитателям по цвету флажка.

Ведущий: а теперь давайте громко-громко скажем: «Я люблю тебя, Россия!» (хором). И помашем нашему флагу!

Матрешка: пусть всегда будет мир, синее небо и красное солнце над нашей Россией! А за вашу смелость и ум – угощение от меня!

Список литературы

1. Апряткина Е.Н. Патриотическое воспитание детей младшего дошкольного возраста / Е.Н. Апряткина, О.В. Терновых // Вопросы дошкольной педагогики. – 2025. – № S11–1 (92–1). – С. 5–8. – EDN GXWUMC.

2. Архипова Е.Н. Изучение истории и культуры родного края как средство формирования гражданской идентичности и любви к Родине / Е.Н. Архипова, Т.Г. Златокрылец, И.А. Черных // Вопросы дошкольной педагогики. – 2025. – № S11–1 (92–1). – С. 8–12. – EDN TMIRZO.

3. Шарипова Н.М. Опыт педагогической работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста / Н.М. Шарипова // Воспитатель.ru. – URL: <https://www.vospitatelru.ru/categories/6/articles/2044> (дата обращения: 31.08.2026).

Егорова Елена Владимировна,
учитель, заместитель директора
МБОУ «СОШ №10»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-169213

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию эффективности использования ролевых игр на уроках английского языка как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются теоретические основы применения игровых методик в обучении иностранным языкам, анализируются преимущества ролевых игр для развития навыков спонтанной речи, аудирования, преодоления коммуникативных барьеров и повышения мотивации учащихся. Приводятся конкретные примеры организации и проведения ролевых игр различной тематики, соответствующие возрастным и языковым особенностям обучающихся.

Ключевые слова: ролевые игры, английский язык, коммуникативные навыки, обучение иностранным языкам, педагогические компетенции, интерактивные методы, методика преподавания, формирование навыков общения, игровая деятельность, иноязычная коммуникация.

В современном мире владение английским языком является не просто желательным, но и необходимым условием для успешной социализации и профессионального роста. Однако, традиционные методы обучения зачастую фокусируются на грамматике и лексике, оставляя позади развитие ключевого навыка – свободного общения. Ролевые игры представляют собой мощный инструмент, способный трансформировать процесс изучения английского языка, делая его более увлекательным, интерактивным и, главное, эффективным в плане формирования коммуникативной компетенции.

Роль ролевых игр в обучении английскому языку.

Ролевые игры – это вид учебной деятельности, в ходе которого обучающиеся примеряют на себя определенные роли и разыгрывают заданные ситуации, используя английский язык как средство общения. Этот метод позволяет:

– снизить языковой барьер: в игровой ситуации ученики чувствуют себя свободнее, меньше боятся сделать ошибку, что способствует активному использованию языка;

- развить спонтанность речи: игры требуют быстрой реакции, умения адаптироваться к меняющимся условиям и находить нужные слова в непредвиденных ситуациях;
- повысить мотивацию: игровой формат делает процесс обучения интересным и увлекательным, мотивируя учеников к более активному участию;
- сформировать социокультурную компетенцию: ролевые игры знакомят учащихся с различными аспектами культуры англоговорящих стран, обычаями, нормами поведения в различных ситуациях;
- отработать лексику и грамматику в контексте: изученные слова и конструкции не остаются абстрактными, а активно используются в реальных (или максимально приближенных к реальным) ситуациях общения.

Типы ролевых игр и примеры их применения.

Существует множество видов ролевых игр, которые можно адаптировать под разные возрастные группы и уровни владения языком.

1. Ситуативные игры (Situation Role-Plays).

Эти игры моделируют типичные жизненные ситуации, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни.

Пример.

Ситуация: Покупка билета в аэропорту.

Роли: Пассажир (Passenger), Сотрудник авиакомпании (Airline Agent).

Задачи: Пассажир должен узнать расписание рейсов, забронировать билет, уточнить нормы багажа. Сотрудник авиакомпании должен предоставить информацию, оформить билет, ответить на вопросы.

Ключевая лексика: flight, ticket, destination, departure, arrival, baggage allowance, check-in, boarding pass, passport control.

Грамматические структуры: Вопросы с модальными глаголами (Can I...? Could you tell me...?), конструкции будущего времени (I will be flying...).

2. Ролевые игры с решением проблем (Problem-Solving Role-Plays)

В этих играх учащимся предлагается совместно найти решение

Пример.

Ситуация: Планирование совместного путешествия группой друзей.

Роли: Каждый ученик – один из друзей с определенными предпочтениями (например, один любит пляжный отдых, другой – экскурсии, третий – активный спорт).

Задачи: обсудить возможные направления, выбрать вид транспорта, забронировать отель, составить примерный план поездки, учитывая интересы всех.

Ключевая лексика: destination, itinerary, accommodation, activities, budget, transportation, sightseeing, adventure.

Грамматические структуры: выражение согласия/несогласия (I agree, That sounds great, I'm not sure about that...), предложения (How about...? What if we...?), уступки (Maybe we could...).

3. Дебаты и дискуссии (Debates and Discussions).

Хотя это и не совсем ролевые игры в классическом понимании, они требуют от учеников принять определенную позицию и аргументировать ее, что является элементом ролевого поведения.

Пример.

Тема: «Is social media beneficial or harmful for teenagers?».

Роли: Сторонники (Proponents) и противники (Opponents) социальных сетей.

Задачи: представить аргументы «за» и «против», опровергнуть аргументы оппонентов, прийти к консенсусу (или продемонстрировать умение вести конструктивный диалог).

Ключевая лексика: social media, online interaction, cyberbullying, information access, addiction, privacy, communication skills, mental health.

Грамматические структуры: Аргументация (Firstly, Secondly, In addition, However, On the other hand), выражение мнения (In my opinion, I believe that, It seems to me).

4. Игры на основе сценариев (*Scenario-Based Games*)

Ученикам предлагается сценарий, который они должны разыграть, импровизируя в рамках заданных условий.

Пример:

Сценарий: Встреча выпускников спустя 10 лет.

Роли: Одноклассники с разным жизненным путем (успешный бизнесмен, художник, путешественник, многодетная мать).

Задачи: обсудить, как сложилась жизнь, вспомнить школьные годы, поделиться планами на будущее.

Ключевая лексика: career, family, achievements, memories, future plans, life experiences.

Грамматические структуры: Прошедшие времена (I have been working..., We lived...), настоящее совершенное (He has become...), конструкции будущего времени (I am going to..., I hope to...).

Методика проведения ролевых игр.

Эффективность ролевых игр во многом зависит от методики их проведения.

1. Подготовительный этап.

Ознакомление с темой и целями: четко сформулировать, какие языковые навыки будут отрабатываться.

Введение лексики и грамматики: объяснить новую лексику, повторить необходимые грамматические структуры.

Распределение ролей: ученики должны понимать свою роль, ее цели и задачи. Желательно заранее подготовить карточки с описанием ролей и возможными фразами.

Инструктаж: объяснить правила игры, время, критерии оценки (если применимо).

2. Этап проведения игры.

Активное участие: ученики разыгрывают сценки, стараясь максимально естественно использовать язык.

Наблюдение и фиксация ошибок: учитель выступает в роли наблюдателя, фиксируя типичные ошибки (лексические, грамматические, произносительные), но не прерывая игру без крайней необходимости.

3. Заключительный этап.

Анализ игры: обсуждение с учениками того, как прошла игра, какие трудности возникли, что удалось хорошо.

Обратная связь: коррекция ошибок, выявленных учителем. Акцент делается на типичных ошибках, которые были у многих.

Подведение итогов: оценка достижения поставленных целей.

Вызовы и пути их решения.

Стеснительность учеников: начинать с простых, знакомых ситуаций, постепенно усложняя. Использовать парные формы работы перед групповыми.

Недостаток лексики/грамматики: тщательно подготавливать материал, заранее вводить необходимый языковой минимум.

Отсутствие интереса: подбирать актуальные для учеников темы, делать игры разнообразными и креативными.

Дефицит времени: ролевые игры могут занимать значительную часть урока, поэтому важно тщательно планировать учебный процесс. Иногда можно провести игру как внеклассное мероприятие.

Ролевые игры – это не просто развлечение, а целенаправленный педагогический метод, позволяющий эффективно формировать у учащихся навыки свободного и уверенного общения на английском языке. Интегрируя ролевые игры в учебный процесс, педагоги создают мотивирующую среду, где ученики могут практиковать язык в безопасных условиях,

преодолевая страх ошибки и развивая свою коммуникативную компетенцию. Это, в свою очередь, способствует их успешной адаптации в глобальном мире и достижению личных и профессиональных целей.

Список литературы

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с. – ISBN: 5-200-00717-8 EDN: SHDEWV
2. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: книга для учителя / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 2008. – 231 с.

Ендерова Лидия Алексеевна

преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чувашский педагогический колледж
им. Н.В. Никольского» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Васильева Наталия Васильевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №18»

г. Канаш, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-169223

РЕАЛИЗАЦИЯ НАСЛЕДИЯ И.Я. ЯКОВЛЕВА В НАПРАВЛЕНИЯХ ВОСПИТАНИЯ ФОП ДО

Аннотация: статья посвящена исследованию преемственности педагогических идей И.Я. Яковлева в контексте целевых ориентиров воспитания ФОП ДО. В работе анализируется, как заветы просветителя о труде, патриотизме, межэтническом уважении и нравственной чистоте реализуются в современных направлениях воспитания дошкольников. Показано, что традиционные ценности, сформулированные И.Я. Яковлевым, не только сохраняют актуальность, но и находят закрепление в рамках ФОП ДО.

Ключевые слова: дошкольное образование, духовное завещание И.Я. Яковлева, целевые ориентиры воспитания, традиционные ценности, воспитание.

Современная система дошкольного образования переживает этап переосмысления роли педагога. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) смещает акцент с передачи знаний на создание условий для развития личности ребенка, формирования у него ключевых компетенций, обеспечивающих успешную социализацию. Однако процесс формирования компетенций не может быть ценностно-нейтральным. Вопрос о том, какие нравственные ориентиры лежат в основе образовательной деятельности, становится определяющим для профессионального самосознания педагога. В этой связи обращение к педагогическому наследию И.Я. Яковлева – выдающегося просветителя, чьи идеи пронизаны глубокой верой в человека и его нравственный потенциал, – приобретает особую актуальность.

Ключевая особенность современной педагогической позиции заключается в отказе от авторитарной модели передачи знаний в пользу сотрудничества и сотворчества с ребенком. Согласно целевым ориентирам ФГОС ДО, педагог должен обеспечивать эмоциональное благополучие ребенка, поддерживать его индивидуальность и инициативу, создавать условия для развития общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Это требует от воспитателя не только методической грамотности, но и развитого ценностного сознания.

Как достоверно отмечает С.В. Яковлев в своей монографии «Воспитание ценностных оснований личности», в основе образования персональной системы ценностей лежат эмоции человека, формирующиеся в ответ на воздействие внешних стимулов в культурной среде. Значимые для ребенка чувства вызывают потребность в их возобновлении, способствуют формированию привычек и характера, ориентируют воспитанника в ценностном мире

культуры. Следовательно, педагог дошкольного образования становится для ребенка проводником в этот мир, а его собственные ценностные установки, личный пример и эмоциональная вовлеченность являются важнейшим педагогическим инструментом.

В рамках реализации рабочей программы воспитания дошкольного образования особое значение приобретает опора на традиционные духовно-нравственные ценности. Педагогическое наследие И. Я. Яковлева выступает надёжным ценностным фундаментом, позволяющим выстроить целостный воспитательный процесс, сочетающий культурную идентичность с открытостью к многообразию мира.

Иван Яковлевич Яковлев – просветитель чувашского народа, чья деятельность была направлена на национальный подъем, сближение народов и приобщение их к передовой культуре через просвещение. Его «Духовное завещание чувашскому народу» представляет собой не только исторический документ, но и глубокое философско-педагогическое произведение, содержащее непреходящие нравственные истины.

В чем же заключается созвучие заветов Ивана Яковлевича Яковлева современным ценностям дошкольного воспитания?

В своих произведениях Яковлев показывал детям ценность труда, раскрывая его как нравственную основу жизни. В одном из рассказов отец наставляет сына: «потрудишься да проголодаешься и черный хлеб вкусен, а сытому и мед горек». Эта идея напрямую перекликается с формированием деятельности компетенции дошкольника: умения доводить начатое до конца, испытывать радость от результата собственных усилий, проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении (ценности – Родина, природа, труд, человек, п. 29 ФОП ДО).

И.Я. Яковлев видел свою миссию в воспитании любви к русскому народу, в подчеркивании равенства трудовых людей всех национальностей. В его обработке народных рассказов появлялась знаковая фраза: «Вырӑс, тутар, чӑваш – пурте сын» («Русские, татары, чувашы – все люди»). Для современного педагога этот завет означает необходимость создавать условия для позитивных отношений между детьми, принадлежащими к разным национально-культурным общностям, формировать уважительное отношение к культурным традициям (ценности – жизнь, милосердие, дружба, сотрудничество, п. 29 ФОП ДО).

И.Я. Яковлев в своем завещании призывает беречь семью как опору народа и государства, бояться «путей кривых и обходных», предупреждая, что успехи, достигаемые нечистыми средствами, непрочны (ценность – семья, п. 29 ФОП ДО).

И.Я. Яковлев подчёркивал важность родного языка как средства развития личности и передачи культурных ценностей. Он считал родной язык лучшим инструментом для формирования мыслительных и эмоциональных способностей детей (ценности – познание, культура, красота, п. 29 ФОП ДО). Эти наставления обращены к ценностному ядру личности. Для педагога дошкольного образования это означает, что формирование социально-коммуникативной компетенции должно идти рука об руку с воспитанием нравственных чувств: умения сопереживать, радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, обладать чувством собственного достоинства.

Таким образом, педагогическое наследие И.Я. Яковлева, его заветы о труде, любви к Родине, уважении к другим народам, семейных ценностях и нравственной чистоте, не утрачивают своей актуальности. Напротив, духовные заветы И.Я. Яковлева предоставляют педагогу ДОУ систему ценностных ориентиров для воспитания личности дошкольника, способной сохранять свои культурные корни и одновременно проявлять открытость и уважение к многообразию национальных традиций.

Список литературы

1. Яковлев С.В. Воспитание ценностных оснований личности / С.В. Яковлев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2025. – 158 с. – ISBN 978-5-16-020319-5. – DOI 10.12737/2169531. – EDN WALPKF.
2. Краснов Н.Г. Иван Яковлевич Яковлев: жизнь. Деятельность. Педагогические идеи: очерки / Н.Г. Краснов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1976. – 272 с.

Жечкова Ольга Викторовна

преподаватель

ГАПОУ Чувашской Республики «Шумерлинский
политехнический техникум Минобразования Чувашии»

г. Шумерля, Чувашская Республика

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ХИМИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается опыт организации проектной деятельности студентов техникума как инструмента для повышения качества подготовки кадров и формирования ключевых компетенций. На примере двух конкретных исследований демонстрируется практическая реализация метода проектов, который развивает у студентов самостоятельность, критическое мышление, практические навыки, экологическую грамотность. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке подходов к экологическому просвещению молодёжи. Практическая значимость состоит в формировании у студентов навыков применения химических знаний для решения реальных жизненных задач, что способствует их конкурентоспособности на рынке труда и воспитанию бережного отношения к природе.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, исследовательский проект, межпредметные связи, качество подготовки, эксперимент, самостоятельная работа, критическое мышление, экологическое просвещение, социологический опрос, химический состав, пищевая сода.

Образование – единый процесс обучения и воспитания, результатом которого является достижение определённого уровня образованности.

Проблема качества подготовки рабочих кадров актуальна для профессиональных образовательных организаций. Чтобы выпускник был востребован на рынке труда, необходим постоянный поиск новых подходов к обеспечению его конкурентоспособности. Добиться этого можно за счет обновления содержания образования, внедрения интенсивных технологий и методик, повышения профессионализма и мастерства педагогических кадров.

Современному специалисту недостаточно иметь лишь теоретические знания. Важно уметь применить их на практике, решать реальные профессиональные задачи и развивать критическое мышление. Введение проектной деятельности на занятиях химии и во внеурочной деятельности в техникуме помогает студентам освоить основы исследовательской работы, приобрести опыт командной работы и развить самостоятельность.

Метод проектов рассматривается как один из видов технологий, применяемых в образовательном процессе.

Проектная деятельность способствует повышению личной уверенности каждого студента, самореализации и рефлексии. Метод проектов действительно оказывает комплексное влияние на развитие обучающихся, формируя целый ряд важных компетенций и качеств помимо чисто исследовательских умений.

Исследовательская деятельность подразумевает самостоятельную работу студента, но учитель является непосредственным участником этого процесса, преодолевая затруднения, прогнозируя проявления.

В результате огромной работы по составлению проектов происходит формирование мировоззрения обучающихся, что является одной из компетенций, предусмотренных ФГОС.

Применяя метод проектов на уроках химии, педагог решает задачу нового стандарта, характерной чертой которого является деятельный характер.

Проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень компьютерной грамотности, внутреннюю мотивацию

обучающихся, уровень самостоятельности, умение ораторской речи, общее интеллектуальное развитие, необходимого для последующего анализа и формулировки выводов своей работы.

Каждый студент, являясь главным исполнителем проектно – исследовательской работы, учится вырабатывать свой взгляд на ту или иную информацию, формируя адекватную оценку окружающего мира и себя в этом мире.

Приведу пример проектной деятельности – исследовательская работа по теме «Исследование и сравнение сортов чая». В ней студент расширяет кругозор о свойствах и химическом составе чая, выбирает объект, предмет, выстраивает гипотезу.

Новизной исследования является самостоятельное выполнение экспериментов по выявлению кофеина, танина, витамина С, определения кислотности чая.

Целью проекта является изучение состава чая, проведение опытов с ним.

В процессе работы над проектом решается ряд задач по истории возникновения чая, химического состава сортов чая, влияние этого напитка на организм.

В практической части был проведён социологический опрос по выявлению сортов чая наиболее часто употребляемых студентами нашего техникума и сопутствующих вопросов по использованию чая.

Большой интерес студенты проявляют к экспериментам. В этой работе были проведены эксперименты по выявлению содержания кофеина, танина, витамина С, определение кислотности чая.

Результатом работы был сравнительный анализ между выбранными сортами чая. По результатам работы составлены рекомендации, которые размещены в буклете.

Одним из направлений в проектной деятельности является экологическое просвещение. Это распространение знаний об экологической безопасности, здоровом образе жизни человека, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов.

Оно направлено на формирование экологической культуры в обществе, воспитание бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов [7].

По ФГОС Рабочие программы каждой профессии и специальности содержат определённый перечень общих компетенций. ОК.07 направлена на содействие сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применению знания об изменении климата, принципах бережливого производства, эффективного действия в чрезвычайных ситуациях

Экологическое просвещение в образовательной среде проводится в таких формах, как лекции, семинары, эко-игры, квесты, проекты, проектная деятельность.

Исследовательская работа «Альтернатива моющим средствам», являясь примером экологического воспитания, способствует формированию здоровьесберегающего поведения.

Объект исследования – пищевая сода. Предмет исследования – использование пищевой соды в домашних условиях в качестве чистящего средства.

Все моющие средства в основном содержат анионные ПАВ, неионогенные ПАВ, консерванты, ароматизирующие добавки, гексилкоричный альдегид, линалоол.

Анионные ПАВ самые агрессивные из поверхностно-активных веществ. Попадая в воду, вызывают нарушение экосистемы. Фосфаты способствуют усиленному образованию сине-зеленых водорослей, которые приводят к отравлениям, врожденным травмам, активизируют развитие раковых клеток.

Всего 1 грамм триполифосфата натрия стимулирует образование 5–10 кг водорослей! Ученые считают, что сейчас россияне тратят ежегодно около 1 млн. т. чистящих средств и стирального порошка. Таким образом, в российские воды попадает 300–400 тысяч тонн триполифосфата натрия. (5)

Вода необходимая составляющая всего живого на планете. Важно сохранить чистую воду для будущих поколений.

В каждой семье ежедневно используются синтетические моющие и чистящие средства. Уровень потребления моющих средств в России составляет около 5 кг на человека в год [2]. Назрел вопрос: какую помощь мы можем оказать природе, её водным ресурсам?

Цель данного проекта – выявление чистящих способностей пищевой соды и пользы от её применения.

Задачи проекта: изучить свойства соды, химический состав, используя, литературу, интернет-ресурсы; провести социологический опрос по выявлению видов чистящих средств, наиболее часто используемых дома у студентов нашего техникума; изучить состав и свойства чистящих средств по информации на этикетках, используя интернет-ресурсы; доказать чистящую способность пищевой соды через эксперименты; провести сравнительный анализ пищевой соды и синтетических средств по итогам экспериментов; разработать рекомендации по использованию пищевой соды как чистящего средства.

Пищевая сода (гидрокарбонат натрия, NaHCO_3) – мелкокристаллический порошок белого цвета. Её водные растворы имеют слабощелочную среду, что позволяет использовать соду в качестве эффективного и безопасного чистящего средства для хозяйственных целей. Кроме того, являясь частью буферной системы организма, сода безопасна для окружающей среды.

Чистящая способность соды была доказана проведёнными экспериментами.

Заключительный вывод: частичная замена синтетических моющих средств на пищевую соду – это вклад в защиту окружающей среды.

Результат экологического просвещения – повышение экологической грамотности; развитие экологической культуры и сознания; снижения негативного влияния человеческой деятельности на окружающую среду.

Теоретическая значимость обеих рассмотренных исследовательских работ заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в работе с подростками для привития им бережного отношения к своему здоровью.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в них раскрывается связь химии с жизнью, повышается экологическая грамотность студентов, возможность применения полученных знаний для решения реальных проблем.

Метод проектов позволяет студентам не только углубить знания по предметам (химия, биология, экология), но и развить практические навыки, критическое мышление и осознать свою социальную ответственность.

Список литературы

1. Табакаева Г.В. Метод проектов в урочной и внеурочной деятельности: материал на тему / Г.В. Табакаева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/04/13/metod-proektov-v-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.09.2026).
2. Моющие средства: аналитический обзор рынка бытовой химии и потребительских предпочтений – URL: <https://www.sostav.ru/blogs/84464/11405> (дата обращения: 16.09.2026).
3. Проектная деятельность на уроках химии в 10 классе // Блог о школе и образовании megalant.com: официальный сайт. – URL: <https://megalant.com/biblioteka/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-himii-v-10-klasse-93244.html> (дата обращения: 14.09.2026).
4. Цыбренкова А.В. Метод проектов в условиях ФГОС: методическая разработка / А.В. Цыбренкова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2019/10/28/metod-proektov-v-usloviyah-fgos> (дата обращения: 14.09.2026).
5. Сине-зеленые водоросли – следствие бездумного применения бытовой химии. – URL: <https://podnab.livejournal.com/141963.html> (дата обращения: 14.09.2026).
6. Федеральный закон от 10.01.2002 №7-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об охране окружающей среды» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024).

Ковширова Валерия Андреевна

студентка

Научный руководитель

Сахно Ольга Сергеевна

канд. филол. наук, доцент

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

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: статья посвящена одной из актуальных на данный момент теме, которая касается формирования патриотизма и воспитания духовно-нравственной личности посредством изучения предметов «Русский язык» и «Литература». Эти предметы имеют исключительную ценность в познавательной и воспитательной сферах. В статье акцентируется внимание на воспитании любви к своему Отечеству, уважении к истории своей страны, гордости и уважения к языку народа.

Ключевые слова: русский язык, русская литература, воспитание, духовно-нравственная личность, гражданственность, патриотизм.

Образование ставит и решает задачи развития личности, становясь действенным механизмом совершенствования общества. На данный момент мы видим необходимость в комплексном подходе к решению проблемы, поскольку воспитание патриотизма направлено на формирование и развитие духовно-нравственной личности, гражданина своей страны.

В центре системы воспитания стоит гражданско-патриотическое направление. Оно направлено на формирование у личности таких качеств, как гражданственность, патриотизм, трудолюбие и нравственность. Важно прививать учащимся социально значимые ценности, уважение к правам и свободам человека, любовь к Родине, семье и окружающей природе [2].

Патриотизм начинается с чувства любви и уважения к наследию предков. Мы можем гордиться не только достижениями науки и покорением природы, но и богатой культурной. Тщательное изучение истории и литературы родного региона играет важную роль в воспитании истинных патриотов страны. Формирование чувства патриотизма также активно поддерживается беседами о подвигах и героизме людей, знакомством с ветеранами и военными, а также дружескими отношениями с ними. Учитель русского языка и литературы играет ключевую роль в этом процессе [1].

В современном обществе часто звучат призывы к воспитанию патриотов. По определению из «Толкового словаря русского языка» под Редакцией Д. Ушакова, патриот – это человек, преданный своему народу, любящий свое отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины [6]. Воспитание патриотизма у обучающихся является одной из первостепенных задач нашего времени.

Русский язык как учебный предмет обладает высокой познавательной ценностью. Он способствует не только приобщению к родному языку, но и формированию ценностей, воспитанию личности с развитым чувством патриотизма. Для достижения этой цели в обучении русскому языку используются разнообразные методы и материалы: упражнения, диктанты, изложения, сочинения и др. Любовь к родному языку является одним из проявлений патриотизма. Пословицы, которые широко используются на уроках русского языка при изучении различных тем, обладают большим воспитательным значением. Например, пословицы «Родная сторона – мать, чужая – мачеха», «Родина – мать, умей за неё постоять» используются при изучении темы «Тире между подлежащим и сказуемым». Пословицы «Своя земля и в горести мила», «Глупа та птица, которой своё гнездо не мило» используются при изучении прилагательных полных и кратких. А пословица «Родина краше солнца, дороже золота» –

при изучении степеней сравнения имен прилагательных. Работа со словарями также играет важную роль в воспитании патриотических чувств, расширяя кругозор учащихся и обогащая их словарный запас [3].

Любовь к родной природе является неотъемлемой частью любви к Родине. Воспитание этого качества во многом зависит от учителя русского языка и литературы, так как именно он знакомит учащихся с поэтическим образом Отечества через произведения классической русской литературы. Систематическое изучение текстов о природе, представленных в учебных пособиях, позволяет ученикам открыть для себя всю красоту и богатство природного наследия России. На основе таких текстов могут быть предложены различные виды работ: диктанты, изложения, творческие задания, что способствует более глубокому пониманию и эмоциональному восприятию природы нашей страны.

Литература занимает особое место в системе образования, предоставляя богатый материал для формирования у учащихся таких ценностей, как дружба, взаимопонимание, трудолюбие и патриотизм. Пословицы, поговорки, загадки, былины, а также великие произведения русской литературы с древнейших времен отражают идеи патриотизма, героизма, ума и находчивости.

В учебных заведениях эпизоды военной истории России, изучаемые на уроках литературы, играют важную роль в патриотическом воспитании учащихся. Например, стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино» позволяет проникнуться мыслями и чувствами простых солдат, защищавших Родину от врага, а также размышлениями самого поэта о значении Бородинской битвы, роли простого народа, русском национальном характере и цене, которую приходится платить за славу Отечества.

Рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека» учит стойкости, мужеству и долгу перед Родиной. Автор передаёт весь ужас войны, её трагические стороны, но на примере главного героя показывает, что ради Отечества, ради свободы и Родины нужно пройти через все трудности и испытания.

Стойкость, дух товарищества, преданность отечеству – качества, присущие русскому солдату на протяжении веков. Героизм, патриотизм, самоотверженность и долг перед Родиной также нашли своё отражение в поэзии. Заучивание наизусть таких стихотворений, составление анализа, проникновение в их содержание и глубокий смысл способствует формированию у учащихся любви и гордости к своей Родине [5].

Патриотическое воспитание, будучи неотъемлемой частью всестороннего процесса воспитания, представляет собой целенаправленную и систематическую деятельность государственных органов и общественных организаций, направленную на формирование у граждан прочных патриотических убеждений [4]. В современном контексте вопрос о патриотизме приобретает особую значимость, поскольку без него невозможно духовное развитие личности.

Список литературы

1. Касимова Т.А. Патриотическое воспитание школьников: методическое пособие / Т.А. Касимова, Д.Е. Яковлев. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с. EDN QUTRAR
2. Овчинникова Н.П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики / Н.П. Овчинникова // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 93–101.
3. Павловская О.Е. Русский язык и культура речи: теория и практика: учебное пособие / О.Е. Павловская, О.С. Сахно, О.Т. Тимошенко. – Краснодар: Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Екатеринодарская духовная семинария Екатеринодарской и Кубанской Епархии Русской Православной Церкви», 2023. – 172 с. – ISBN 978-5-00179-296-3.
4. Сахно О.С. Филологическая конференция как один из методов обучения и воспитания в аграрном вузе / О.С. Сахно // Развитие научного и художественного мышления как фактор воспитания личности: материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 4 апреля 2017 года). – Ч. 1. – Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2017. – С. 321–323. EDN YONCJF
5. Соловьева Л.В. Изучение народной культуры на уроках литературы и во внеурочной деятельности / Л.В. Соловьева // Наука и образование: новое время. – 2020. – №6 (41). – С. 58–63. EDN ENUWDX
6. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Ушакова. – URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BE%D1%82> (дата обращения: 27.08.2026).

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема снижения уровня здоровья современных подростков и формирования здоровьесберегающей среды в общежитии. Автор опирается на понимание здоровья как единства физического, психического и социального благополучия, уделяя особое внимание студентам из неблагополучных и неполных семей. Описан разработанный и реализованный проект «Система воспитания студентов, проживающих в общежитии», объединивший девять направлений – от психолого-педагогической диагностики и правового просвещения до спорта, экологии и студенческого самоуправления. Охарактеризованы использованные методы: организация коллектива, убеждение, самовоспитание, анкетирование, индивидуальные беседы. Отмечены результаты: раскрытие потенциала студентов, атмосфера доверия, навыки социальной адаптации и устойчивая здоровьесберегающая среда. Материал адресован воспитателям и кураторам студенческих общежитий.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающая среда, воспитательный процесс, здоровье подростков, система воспитания студентов, адаптация первокурсников.

Проблемы здоровья современных подростков нуждаются в пристальном внимании не только медицинских работников, но и педагогов, родителей, общественности. Оздоровительный процесс предполагает обязательное внедрение здоровьесберегающих технологий в воспитательный процесс. Высокая общественная потребность в технологиях, укрепляющих и сохраняющих здоровье участников образовательного и воспитательного процесса, обусловлена, прежде всего, тем, что уровень здоровья подростков в последнее время резко снизился. Работа по здоровьесбережению должна проводиться систематически и целенаправленно, что является важным условием успешной работы по охране и укреплению здоровья студентов.

Я считаю, что здоровье, это не просто отсутствие болезней, или физических дефектов у обучающихся. Это состояние полного физического, психического и социального благополучия, доброжелательные отношения с людьми, природой, самим собой.

Исходя из этого определения моя работа, как воспитателя общежития, нацелена не только на формирование интересов и потребностей к занятиям спортом, здоровому и активному образу жизни, но и создание единого здоровьесберегающего пространства, обеспечивающего успешную адаптацию и гармоничное саморазвитие личности студентов с учетом физиологических и интеллектуальных особенностей.

В своей работе нередко приходится сталкиваться с подростками из неблагополучных и неполных семей, где нарушены все представления о жизненных ценностях: любви, дружбе, учёбе, здоровье, собственном развитии.

Ведь именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли, осмысливают первые нормы и ценности, а в дальнейшем складываются субъективные оценочные суждения, определяемые значимыми отношениями, формируется характер, усваиваются нормы, развиваются социальные качества.

С целью создания сплоченного коллектива, дружеских взаимоотношений, развития творчества, здорового образа жизни, самовоспитания личности студента, как наиболее значимой организационной стороне воспитательной деятельности нами был разработан проект «Система воспитания студентов, проживающих в общежитии».

Реализация проекта осуществлялась через следующие направления деятельности.

I. Психолого-педагогическое изучение личности. Проведение комплекса мероприятий по адаптации первокурсников к новым социальным условиям и организация индивидуальной психолого-педагогической помощи студентам (беседы со студентами, анкетирования, выявления их интересов, группы здоровья, способностей).

II. Правовое воспитание. Профилактика противоправного поведения, вредных привычек. Организация мероприятий по профилактике курения, употребления спиртных напитков среди студентов девиантного и делинквентного поведения, проживающих в общежитии (беседы «Я – гражданин России», «Толерантность в правовом государстве», классные часы «Суд над господином Алкоголем» с просмотром фильма о вреде ПАВ, «Как вы относитесь к закону о курении» и т. д.). Вовлечение их в общественную деятельность – добровольную пожарную дружину, в рабочие органы самоуправления, в агитационную работу по пропаганде ЗОЖ, организацию соревнования по теннису и настольным играм, участию в беседах «День без табака», «Поведение на воде», «Осторожно, железная дорога», «Что я знаю о правилах дорожного движения» и т. д.

Оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов и организация правовых часов по изучению законодательства РФ.

III. Гражданско-патриотическое воспитание. Вовлечение подростков в волонтерскую деятельность (помощь пожилым людям «Дома ветеранов», участие в акциях «Весенняя неделя добра», «Подари ребёнку радость» и т. д.). Организация просмотров фильмов, посещение музеев и тематических книжных выставок, участие в месячнике оборонно-массовой и спортивной работы; вовлечение в исследовательскую деятельность по изучению и обобщению опыта, приобретенного Россией за всю историю ее существования, направлены на формирование высоких моральных и психологических качеств молодежи.

IV. Деятельность по формированию толерантности. Обучение студентов конструированию и моделированию в сфере общения с помощью организации активных форм деятельности (интеллектуальная игра «Улыбка и смех приятны для всех», психологический тренинг «Люди вокруг нас» и др.).

V. Формирование духовно-нравственного мира. Культурно-досуговая деятельность. Формирование здорового образа жизни. Реализация культурно-досуговых программ, приуроченных к календарным, государственным и профессиональным датам. Проведение тематических воспитательных мероприятий с участием творческих коллективов техникума и других учреждений образования.

VI. Физкультурно-оздоровительная работа. Организация спортивных праздников, дней здоровья; посещения спортивного и тренажерного залов; участие в массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях города.

VII. Экологическое воспитание. Проведение субботников, акций по благоустройству территории общежития «Дом, в котором мы живём», проверки санитарного состояния комнат и этажей, конкурсов на лучшую комнату «Уют».

VIII. Взаимодействие с семьёй. Организация бесед с родителями для налаживания контактов, выявление индивидуальных особенностей студентов, психологического климата в семье и по поводу соблюдения правил проживания в общежитии студентами.

IX. Развитие студенческого самоуправления. Студенческий совет общежития ведёт агитационную работу, выпускает буклеты и социальную рекламу по профилактике ЗОЖ; проводит соревнования по теннису, шашкам, шахматам; решает вопросы по подготовке и реализации общественных дел, акций, событий, обсуждению поведения нарушителей порядка; поддержанию чистоты в комнатах, в общежитии и прилегающей территории; контролирует над соблюдением порядка.

Систематизированное проведение всех этих мероприятий способствует проявлению творческой индивидуальности студентов, создаёт обстановку доверия и доброжелательности в коллективе, которая благоприятно влияет на здоровье подростков.

Совместная деятельность воспитателя и студентов повышает уровень готовности обучающихся к самостоятельной деятельности и создаёт условия для достижения воспитательных целей, которые способствуют формированию у студентов адекватной самооценки, включает

их в различные виды деятельности и социальные отношения, участвуя в которых они выполняют социальные роли, в том числе здоровьесберегающие.

Добиваться определенных результатов помогают современные методы работы:

- 1) методы организации коллектива: дисциплина, самообслуживание, соревнование и самоуправление, общественное мнение;
- 2) методы убеждения: информация, поиск, дискуссия и взаимное просвещение;
- 3) методы самовоспитания: самонаблюдение, самоанализ, самоприказ, самоотчет, самоодобрение (поощрение), самоосуждение (наказание),

Проект предоставляет студентам возможность быть услышанным и понятым и, прежде всего, – своими товарищами, которые, в свою очередь, вовлекаются в процесс сотворчества, конструктивного и плодотворного человеческого общения, закладывает основы для формирования здорового коллективизма, физически здоровой толерантной личности, способной свободно адаптироваться в современном мире.

Успешное взаимодействие всех направлений воспитательной деятельности позволяет создать комплексную стратегию улучшения здоровья студентов, разработать систему мер по сохранению здоровья и их безопасности во время обучения, выработать знания и навыки, которыми они овладевают, тем самым формируя здоровьесберегающую среду общежития.

Список литературы

1. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии: учебник и практикум для вузов / Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова, М.И. Рожков, А.П. Чернявская; отв. ред. Л.В. Байбородова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 223 с.
2. Гаирбеков М.М. Воспитание студентов в духе здорового образа жизни: подходы и практики / М.М. Гаирбеков, З.М. Казиева // Журнал прикладных исследований. – 2025. – №11. – С. 302–214. – DOI 10.26118/1023.2025.80.90.001. – EDN JUMNZQ
3. Романова О.В. План воспитательной работы в общежитии на учебный год / О.В. Романова // Информ. – 2026. – URL: <https://infourok.ru/plan-vospitatelnoj-raboty-v-obshezhitii-na-uchebnyj-god-8152208.html> (дата обращения: 11.09.2026).

Курякова Дамире Эмировна

магистр, воспитатель

МБОУ «Лицей №35 – образовательный центр «Галактика»

г. Казань, Республика Татарстан

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные особенности нравственного воспитания дошкольников в условиях современного информационного общества, анализируется влияние ослабления эмоционального контакта с близкими взрослыми, а также роль цифровой среды в становлении этических ориентиров у детей. Автор подчёркивает необходимость перехода от директивных методов обучения к диалоговым формам работы, основанным на проживании нравственных категорий через практический опыт и совместную рефлекссию, что позволяет формировать у дошкольников самостоятельность, эмпатию и внутреннюю ответственность за свои поступки.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные чувства, современный ребенок, дошкольный возраст.

Формирование нравственных качеств у детей дошкольного возраста сегодня является особенно важной и одновременно сложной задачей. Этот процесс нельзя свести только к объяснению ребёнку простых правил: нельзя обижать других, нужно делиться, помогать взрослым, уважать сверстников. Нравственное развитие складывается постепенно и включает в себя не только понимание определённых норм, но и способность ребёнка эмоционально принимать их, осознавать их значение и применять в реальных жизненных ситуациях. Иными

словами, дошкольнику важно не просто знать, что такое доброта или справедливость, а научиться чувствовать чужую боль, замечать настроение другого человека, сопереживать, признавать собственные ошибки и самостоятельно выбирать правильную линию поведения.

Современное детство существенно отличается от того, каким оно было несколько десятилетий назад. Сегодня ребёнок с самого раннего возраста растёт в условиях стремительного развития цифровых технологий, постоянного информационного обмена и большого количества разнообразных впечатлений. Телевизионные передачи, мультфильмы, мобильные приложения, компьютерные игры, видеоролики и социальные сети становятся частью окружающего мира ещё до того, как ребёнок начинает осознанно оценивать содержание увиденного. Информационная среда может быть полезной, расширять кругозор и знакомить детей с различными явлениями, однако одновременно она способна содержать противоречивые модели поведения. В одних сюжетах демонстрируются забота, взаимопомощь и дружба, а в других агрессия, соперничество, грубость или стремление добиться желаемого любой ценой. Из-за этого ребёнку бывает трудно самостоятельно отделить нравственно приемлемое поведение от недопустимого. Дошкольник ещё не обладает достаточным жизненным опытом и критическим мышлением, поэтому нередко воспринимает любой яркий образ как образец для подражания. Если отрицательный поступок показан весело, эффектно или без серьёзных последствий, ребёнок может сделать вывод, что подобные действия вполне допустимы. Поэтому взрослым необходимо не только ограничивать содержание, с которым знакомится дошкольник, но и обсуждать увиденное, помогать понимать мотивы поступков персонажей, оценивать последствия их действий и связывать изображённые ситуации с реальной жизнью.

Раньше нравственные представления ребёнка чаще формировались в условиях тесного общения с семьёй, соседями, родственниками и другими членами небольшого сообщества. Традиции и правила поведения передавались в повседневных ситуациях: во время совместного труда, семейных разговоров, заботы о младших и старших, участия в общих праздниках. Ребёнок наблюдал, как взрослые относятся друг к другу, как разрешают конфликты, выражают благодарность, оказывают поддержку и реагируют на чужие трудности. Сегодня такой естественный опыт также сохраняет большое значение, но его содержание и формы изменились. Многие родители проводят значительную часть времени на работе, испытывают эмоциональную и физическую усталость, а общение с ребёнком иногда заменяется просмотром мультфильмов, использованием планшета или самостоятельной игрой. Недостаток живого эмоционального взаимодействия может отрицательно сказываться на развитии чувствительности и эмпатии.

Для формирования нравственных качеств ребёнку необходимо видеть лицо взрослого, слышать интонацию его голоса, наблюдать за выражением эмоций, ощущать поддержку и заинтересованность. Именно в непосредственном общении дошкольник учится понимать, что один и тот же поступок может вызвать радость, огорчение, страх или обиду. Он постепенно начинает распознавать эмоциональные состояния окружающих по мимике, жестам, движениям и интонации. Если же большую часть времени ребёнок взаимодействует с безличным цифровым устройством, возможности для такого эмоционального обучения сокращаются.

Эмпатия не возникает сама по себе только потому, что ребёнок слышит слова «будь добрым» или «не обижай других». Она развивается через конкретный опыт общения. Малыш должен иметь возможность увидеть, что товарищу грустно, выяснить причину его переживания, предложить помощь, получить положительную реакцию и почувствовать удовлетворение от того, что его участие оказалось значимым. Подобные ситуации могут возникать во время игры, совместного рисования, прогулки, выполнения поручений или решения небольших конфликтов. Чем чаще ребёнок оказывается участником подобных взаимодействий, тем лучше он начинает понимать внутренний мир других людей.

Дошкольники очень восприимчивы к поступкам взрослых и нередко усваивают именно те модели общения, которые наблюдают в повседневной жизни. Личный пример педагога

имеет значительно большее воздействие, чем длинные нравоучения. Можно многократно говорить детям о необходимости быть вежливыми, однако если взрослый сам разговаривает раздражённо, не учитывает мнение воспитанников или проявляет несправедливость, слова не будут восприниматься как убедительные. Напротив, спокойное обращение, уважительное отношение, внимательность к эмоциональному состоянию детей и готовность прийти на помощь постепенно формируют у дошкольников соответствующие поведенческие образцы.

Современные дети также отличаются высокой социальной активностью и разнообразием жизненного опыта. Многие дошкольники посещают спортивные секции, творческие студии, развивающие занятия, языковые курсы и различные кружки. Они общаются не только с членами семьи и воспитателями, но и с большим количеством детей и взрослых. Благодаря этому ребёнок получает возможность знакомиться с различными правилами, традициями и стилями поведения. Однако большое количество социальных контактов само по себе ещё не гарантирует нравственного развития. Ребёнку необходимо помогать осмысливать полученный опыт, сопоставлять различные нормы и понимать, почему в определённых обстоятельствах важно проявлять терпение, уважение и ответственность.

З.М. Борзиева [1] отмечает, что особую роль в нравственном становлении дошкольника играет сюжетно-ролевая игра. В процессе игры дети воспроизводят ситуации из жизни взрослых: становятся врачами, продавцами, воспитателями, водителями, членами семьи, спасателями или строителями. При этом они учатся распределять роли, соблюдать правила, учитывать замыслы партнёров и договариваться. Игра даёт возможность проигрывать различные моральные ситуации в безопасной форме. Ребёнок может попробовать себя в роли того, кто помогает, защищает, заботится или принимает ответственное решение. Воспитатель способен направить игровой сюжет так, чтобы дети учились замечать последствия своих действий и понимать значение сотрудничества. Не менее полезны беседы по произведениям детской литературы, рассматривание картинок, обсуждение мультфильмов и инсценирование небольших историй. После знакомства с рассказом важно не ограничиваться вопросом о том, понравился ли детям герой. Гораздо продуктивнее предложить им подумать, почему персонаж поступил именно так, что он чувствовал, кто оказался прав, можно ли было разрешить ситуацию иначе и как бы они сами повели себя на месте героя. Такие вопросы развивают нравственное мышление, учат анализировать поступки и видеть ситуацию с разных точек зрения.

По мнению В.В. Сажинной и Ф.С. Газизовой [2], эффективным способом формирования нравственных чувств являются совместные дела. Дети могут ухаживать за растениями, помогать поддерживать порядок в группе, готовить подарки для родителей, участвовать в благотворительных и экологических акциях, создавать коллективные поделки или организовывать небольшие праздники. В ходе такой деятельности дошкольники понимают, что результат зависит от вклада каждого участника. Они учатся выполнять поручения, доводить начатое дело до конца, принимать помощь и оказывать её другим. Особенно важно, чтобы взрослый обращал внимание не только на конечный результат, но и на проявленные детьми старания, взаимную поддержку и способность действовать сообща.

Таким образом, формирование нравственных чувств у современных дошкольников представляет собой длительный и комплексный процесс. Он осуществляется не через отдельные занятия и формальное заучивание правил, а благодаря повседневному опыту ребёнка, его отношениям со взрослыми и сверстниками, участию в совместной деятельности, игре, творчестве и обсуждении жизненных ситуаций.

Список литературы

1. Борзиева З.М. Нравственное воспитание дошкольников / З.М. Борзиева // Молодой ученый. – 2018. – №50(236). – С. 312–314. – EDN VOXBQI
2. Сажинная В.В. Нравственное воспитание детей в дошкольном возрасте и формирование у них моральных ценностей / В.В. Сажинная, Ф.С. Газизова // Вестник науки. – 2024. – Т. 4. №5(74). – С. 838–843. – EDN JQUEEN

Легостаева Оксана Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»

г. Орёл, Орловская область

РАЗВИТИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «THE ENGLISH PATIENT» (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Аннотация: статья освещает особенности методики преподавания иностранных языков на неязыковых направлениях подготовки в вузе, обращая особое внимание на использование художественных фильмов как средства обучения. Автором также поднимается проблема толкования термина «языковая личность» и демонстрируется комплекс упражнений к фильму «Английский пациент» с учетом лингвострановедческих реалий иноязычной культуры.

Ключевые слова: языковая личность, страноведческий аспект, мировоззренческая языковая компетенция, культурологическая картина мира, комплекс упражнений.

«Преподавание иностранных языков на нефилологических факультетах имеет ряд специфических особенностей. Во-первых, это связано с содержанием курса по иностранному языку в вузе, во-вторых, с общим уровнем владения иностранным языком учащихся, в-третьих, с постановкой конкретных целей и задач, обусловленных профилем учебного заведения. Зачастую в этих условиях культурологический аспект изучения иностранных языков вообще не берётся во внимание. Следовательно, обучение иностранным языкам посредством ознакомления со страноведческими реалиями, то есть через элементы, кванты культуры не находит отражения или представлено ничтожно малым количеством современных учебников, учебных пособий, комплексом упражнений в методике преподавания иностранных языков на нефилологических факультетах» [3, с. 121]. Ещё один немаловажный аспект, который нужно учитывать при работе, это понятие «личности студента», поскольку обучение ведётся не с пассивными слушателями или речепотребителями, а с активными, творческими, познающими языковыми личностями.

«Одной из таких форм ознакомления с культурой страны изучаемого языка является просмотр эпизодов аутентичного художественного фильма и выполнение различного рода упражнений с целью усвоения лексических единиц, терминов, называющих определенные страноведческие реалии, развития лингвистических, познавательных, коммуникативных способностей. Например, в рамках тем «Higher Education», «English as a Global Language», «English-speaking Countries» по учебнику И.П. Агабекяна [1, с. 54, 118, 165, 166], студентам предлагается четыре текста из 6-го, 7-го и 8-го уроков. Тексты можно классифицировать по признаку географического положения, политической, экономической и образовательной системы Соединённого королевства и США, например: Text 6A «The United Kingdom», text 6B «History of London», text 7A «The United States of America», text 8A «Higher Education in the UK» [3, с. 121].

Хорошим дополнением для аккумуляции экстралингвистических знаний о стране изучаемого языка и сопоставления культурных, исторических, географических, конфессиональных, этнических и бытовых особенностей двух культурных пространств: (английского и русского) является не только текст, но и аудиовизуальная опора, то есть фильм» [2, с. 2576]. Британо-американский художественный фильм «Английский пациент» / «The English Patient» в жанре романтической военной драмы режиссера Энтони Мингеллы / Anthony Minghella (1994–2008) повествует о трагической истории любви венгерского картографа и исследователя пустынь, графа Ласло Альмаши в предвоенный период и во время Второй мировой войны.

Работа над фильмом на иностранном языке направлена на развитие мировоззренческой компетенции, что само по себе является трудоёмким и продолжительным процессом. Этот вид компетенций помогает обучающимся осмысленно формировать и отстаивать свою систему взглядов на мир, понимать своё место и роль своей деятельности в объективном мире, а также применять эти взгляды в личном и профессиональном планах, поскольку умение анализировать явления, оценивая их с точки зрения ценностей важнее, чем просто большой объем знаний в разных областях.

Картина является художественным переосмыслением биографии известного венгерского исследователя пустынь, летчика и путешественника графа Ласло Альмаши (1895–1951). Фильм 1996 года снят по мотивам одноименного романа Майкла Ондатже, за который автор получил Букеровскую премию в 1992 году. Сюжет картины проливает свет на некоторые эпизоды биографии венгерского историка и картографа графа Ласло Альмаши до и в период Второй мировой войны.

Фильм тонко и глубоко демонстрирует всю бесчеловечность войны, заставляя сопереживать главным героям до финального кадра. Война самым коварным и бесцеремонным образом «входит» в жизни людей, разрушая их мечты и планы на будущее, ломая их судьбы. Эта лента – яркий пример такого трагичного повествования. История любви двух главных персонажей (граф Ласло Альмаши, Кэтрин Клифтон) оказалась вне времени и пространства на фоне разворачивающихся военных действий фашистских войск в Африке. Оба героя гибнут, оставляя зрителей в полной уверенности, что такая сильная и искренняя любовь не была напрасной. В этом смысле картину можно считать антивоенной, основная идея которой заключается в ценности жизни как таковой и бережном отношении людей друг к другу. Фильм призывает зрителей задуматься о вечных, непреходящих ценностях, одной из которых является любовь. Именно она позволяет врагам начать диалог и пойти на уступки, а друзьям стать лучше.

Согласно сюжету картины Ласло и его лучший друг Мэддокс ещё до войны принимали участие в международной этнографической экспедиции на севере Африки. Друзьям удалось сделать подробные карты местности и важные географические открытия (Пещера Пловцов). Во время экспедиции у Ласло завязывается страстный роман с Кэтрин Клифтон, женой картографа Джеффри. Однако картографирование Джеффри это всего лишь прикрытие, он работает на британскую разведку против фашистов, передавая ценные сведения о рельефе местности. Джеффри догадывается о неверности жены и решает убить себя, Кэтрин и Ласло, подстроив авиакатастрофу. Но по стечению обстоятельств, когда Джеффри направляет самолёт прямо в соперника, чтобы погибли все трое, Ласло остаётся живым, Кэтрин получает тяжёлые травмы, а гибнет только Джеффри. Ласло обращается за помощью к британским войскам, но те принимают его за немецкого шпиона. Ласло бежит и попадает в лагерь к нацистам. Ласло передаёт в руки врага карты севера Африки в обмен на топливо для самолёта. Когда путешественник добирается до места, Кэтрин уже мертва. Ласло забирает тело возлюбленной, но его самолёт подбивают фашисты, и он становится «английским пациентом», живым трупом, чьи дни сочтены.

Вашему вниманию представлены следующие виды упражнений: языковые, коммуникативно-речевые, социокультурные. Разберём каждое из них подробнее. «Языковые направлены на усвоение форм коммуникативного поведения в стандартных ситуациях, например: подберите значение слова для соответствующей коммуникативной ситуации. Коммуникативно-речевые задания формируют и развивают умения межличностного общения на основе приобретенных навыков, например, работа с вокабуляром: подбор дефиниций, синонимов, антонимов, а также инсценирование диалога, полилога из просмотренного эпизода. Социокультурные направлены на усвоение норм иноязычной культуры, их примерами являются анализ и выделение банка страноведческих реалий и языковых средств. Не менее важным в данной работе является и развитие воспитательной функции. Сам сюжет фильма побуждает

зрителя задуматься о вечных ценностях: смысле жизни, свободе, истине, справедливости, добре, зле, красоте, чести, преданности и чувстве долга.

В заключение необходимо сказать ещё об одной важной функции данного вида деятельности – эстетической, а именно привитие хорошего вкуса и формирование отрицательного отношения к разрушительным последствиям войны. Скрепляющей сюжетной составляющей картины является антивоенный характер ленты, понятный на всех языках и в разных культурах. Что касается страноведческого аспекта, то он касается не только общих образовательных тем, но и узкоспециальных, например, основ английской культурологической картины мира, литературы, географии, истории, философии, конфессиональных различий. Заключительная цель – умение обсудить фильм по одному из предложенных на выбор студентам разделу (упражнения после просмотра эпизодов фильма – *post viewing activities*). Необходимо отметить, что данные примеры заданий относятся к комплексу упражнений, выполняемых до, во время и после демонстрации фильма» [2]. Весь фильм демонстрируется не полностью, так как разбит на эпизоды и сопровождается субтитрами. Художественная лента не позволяет обучающимся остаться пассивными наблюдателями, так как фильм заставляет зрителя быть в психологическом напряжении до самого конца.

К речевым упражнениям мы отнесём следующие.

Episode 2. The First Acquaintance (Первое знакомство).

MAKE UP A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF *COUNT LÁSZLÓ ALMÁSY* (ГРАФ ЛАСЛО АЛМАШИ): HIS APPEARANCE, HABITS, MANNER OF SPEECH, HOBBIES AND BEHAVIOUR IN THE DESERT OF AFRICA. PAY SPECIAL ATTENTION TO *FEATURES OF HIS CHARACTER* (ОСОБЕННОСТИ ЕГО ХАРАКТЕРА) DURING HIS ACQUAINTANCE WITH THE CLIFTONS

Answer the following questions.

1. What was Katharine reciting among travelers in the desert? Did she succeed?
2. How long have Katharine and Geoffrey Clifton been married?
3. Why did Geoffrey leave Katharine in the expedition? Was it a fatal mistake?
4. What happened to Katharine and Count László Almásy in the desert?

К коммуникативно-речевым:

Episode 4. The Deal with the Nazis (Сделка с нацистами).

Answer the following questions.

1. How long did Almásy walk across the desert to British held El Tag?
2. Why did Almásy escape from the British camp and join a German army unit?
3. What feelings do you feel towards Almásy in the episode?

Choose the right variant:

Almásy gave the Nazis the maps of a Royal Geographical Society for ...

- a) fuel;
- b) medicine;
- c) money.

К социокультурным:

Episode 10. At the Cave of Swimmers (В Пещере Пловцов).

STUDY EXTRA-LINGUISTIC REALIAS CONCERNING BRITISH CULTURE:

EXTRA-LINGUISTIC KNOWLEDGE

«*The English Patient*» – «a 1992 novel by Canadian writer *Michael Ondaatje*. The book is a sequel to the 1987 novel «*In the Skin of a Lion*», which continues the story of characters of his stories of Hana and Caravaggio; as well as revealing the fate of the latter's main character, Patrick Lewis. It won the 1992 *Booker Prize*, the 1992 Governor General's Award and the 2018 Golden Man Booker. The *English Patient* was adapted into a 1996 film of the same name, starring Ralph Fiennes and Kristin Scott Thomas» [5].

Philip Michael Ondaatje (born 12 September 1943) – «a Ceylon-born Canadian poet, fiction writer and essayist. His novel «*The English Patient*» (1992), adapted as a film in 1996, received the

Booker Prize (Букеровская премия) in 1992. It later won *the Golden Man Booker Prize* («Золотой Букер») as the best of the first 51 Booker Prize winners» [5].

The Booker Prize – «(also The Man Booker Prize) a prize that is given each autumn for the best novel by a citizen of the Commonwealth or the Republic of Ireland published that year. New judges are chosen each year and include famous critics, writers and academics. The prize was first given by Booker, a large food company, in 1968» [4, p. 49].

Choose the right variant:

At last, Hana and Caravaggio went by the car to ...

- a) Rome;
- b) Florence;
- c) Milan.

Список литературы

1. Агабекян И.П. Английский для технических вузов: учеб. пособие для вузов / И.П. Агабекян, П.И. Коваленко. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 347 с. EDN QWRWYD
2. Легостаева О.В. Использование художественного фильма «Paddington» на занятиях иностранного языка в филологическом вузе (теоретический и практический аспекты) / О.В. Легостаева // Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 2576–2580. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96437htm> (дата обращения: 28.08.2026).
3. Легостаева О.В. Развитие социокультурной компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки в вузе на примере художественного фильма «Appointment with Death» (теоретический и практический аспекты) / О.В. Легостаева // Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе: сборник статей XII Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 23 сентября 2024 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2024. – С. 120–126. – URL: <https://sciencen.org/assets/Kontent/Konferencii/Arhiv-konferencij/KOF-1135.pdf> (дата обращения: 28.08.2026). EDN BCFFKF
4. Oxford Guide to British and American Culture. Oxford University Press, 2005. – P. 350.
5. The English Patient. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/The_English_Patient (дата обращения: 28.08.2026).

Мизюрова Эльвира Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет генетики,
биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова»

г. Саратов, Саратовская область

РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ЕДИНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития духовно-нравственного воспитания молодежной среды, которое является приоритетным направлением в воспитательной работе с обучающимися всех учебных заведений, как технических, так и гуманитарных. Организация и проведение молодежных проектов с воспитательным потенциалом, а также анализ их влияния на развитие личности обучающихся университета проанализировано на примере проекта ко Дню семьи, любви и верности под названием «Загляните в семейный альбом». Методика проектов в рамках духовно-нравственного воспитания позволяет гармонично объединить образовательные и воспитательные задачи, что способствует успешному решению заявленной в статье проблемы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, молодежь, духовно-нравственные ценности, семья, воспитательная работа, проектная деятельность.

Сегодня, в эпоху развития цифровых технологий становится очевидным, что патриотические проекты – это ключевой инструмент формирования гражданской идентичности. Они трансформируют абстракт идеи любви к Родине в конкретные практики: исследовательские конкурсы, виртуальные экскурсии, медиапроекты. Через такие форматы создается единое

смысловое поле, где история, культура и современные вызовы обсуждаются в едином ключе, противодействуя фрагментации общественного мнения. Единое информационное пространство представляется нам не просто Интернетом, а системой, где разные проекты (федеральные, региональные, волонтерские) взаимодействуют, обмениваются опытом и формируют общий контекст. Например: проект «Бессмертный полк», который не только сохраняет личную память о поколении, но и создает Всероссийское онлайн-сообщество, где каждый может поделиться семейной историей. Патриотические проекты выступают главным механизмом интеграции разрозненных усилий в единое информационное пространство. Они не просто информируют, а создают каналы для диалога, вовлекают аудиторию и помогают формировать устойчивую, критически мыслящую гражданскую позицию.

Навязывание российскому обществу чуждых ему ценностей, сложные отношения между западными и российскими мирами, противоречивые взаимоотношения между странами, доходящими до военных конфликтов – все это находит отражение в образовании [1].

В современном мире образование и цифровые технологии становятся ключевыми союзниками патриотических инициатив. Однако для их успешного симбиоза необходимо понять, какую именно роль играет система образования: она дает знания, навыки и ценностные ориентиры, без которых проекты в информационном пространстве рискуют остаться лишь благим пожеланием.

Политолог Джозеф Най отмечал в своей концепции, что преимущество влияния на мир через образование вполне очевидно. Образование – мощный инструмент «мягкой силы», которая включает в себя для позиционирования страны, на международной арене следующие инструменты – экспорт образования, продвижение языка и распространение национальных культурных ценностей [2].

В связи с активным развитием экспорта образовательных услуг в университетах Российской Федерации все больше иностранных граждан приезжает в нашу страну для получения высшего образования. Это одно из приоритетных направлений международной деятельности университетов. Под экспортом образовательных услуг понимается деятельность вуза по привлечению и обучению иностранных граждан [3].

Казахстанская молодежь, обучающаяся в Вавиловском университете, по результатам сравнительного анализа адаптивности среди всех иностранных студентов данного вуза, лучше владеет русским языком, обладает более высоким адаптационным и коммуникативным потенциалом, который способствует их эффективному личностному развитию, высокой академической успеваемости и психологическому благополучию. Молодежная среда от первого курса до последнего вовлечена в открытую, творческую, толерантную воспитательную систему университета, повышение эффективности которой невозможно без аналитической деятельности и системы контроля. Из личного опыта работы преподавателей университета, из двусторонних опросов (казахстанские студенты о России, российские о Казахстане) наряду с признанием многовековых связей и сотрудничества звучат замечания о различиях в подходах к некоторым важным вопросам – языковая политика, исторические интерпретации через призму того, что активно транслирует СМИ, Интернет, разные каналы соцсетей. Респонденты слабо ориентируются в современных политических инициативах, конкретных совместных инфраструктурных проектах, нюансах межкультурного диалога. В условиях глобальных информационных вызовов наблюдается системное снижение интереса к изучению русского языка среди молодежи Республики Казахстан. Одновременно с этим фиксируется целенаправленное искажение общей исторической правды (в частности, вклада народов СССР в Великую Победу) через западные СМИ и социальные сети. Приведем пример. Официальный представитель МИД РФ Мария Захарова в одном из своих выступлений подчеркнула, что в Европе сейчас усиливается тенденция к оправданию пособников нацистов и пересмотру итогов Второй мировой войны. В день 80-летия Победы бывший пресс-секретарь Минобороны Армении Арцрук Ованнисян в эфире армянского телевидения фактически выразил сожаление о поражении вермахта под Сталинградом в 1943 году. Он заявил, что

разгром нацистской Германии помешал планам Адольфа Гитлера по созданию якобы «независимой, исторической Армении» [4].

Какая тема всем близка и дорога? Наша общая история. Сведения о различных исторических событиях хранятся в архивах, в музеях. О них же узнаем из рассказов очевидцев, книг, фильмов. В последнее время, все чаще, слышны призывы переписать историю – историю ВОВ. На постсоветском пространстве сносят, разрушают, оскверняют памятники советским солдатам-защитникам и освободителям, оскорбляют ветеранов войны.

Саратов исторически является ключевым логистическим и культурным центром на границе с Республикой Казахстан. Визит Чрезвычайного и Полномочного Посла Республики Казахстан в Российской Федерации Даурена Абаева в Саратовскую область подтвердил статус региона как приоритетной площадки для гуманитарного сотрудничества, способен продемонстрировать настоящее русское гостеприимство, стирая формальные границы между странами. С 1965 года на родине Героя Советского Союза генерала Ивана Панфилова в городе Петровске Саратовской области в ноябре проводится патриотическое мероприятие «Панфиловская неделя». Оно направлено на сохранение исторической памяти о подвиге легендарных героев 316-й дивизии, костяк которой составляли бойцы, призванные из Казахской ССР. В дни Панфиловской недели проводятся мероприятия, как посещение и знакомство с жизнью и деятельностью И.В. Панфилова на его малой родине с показом иммерсивной экскурсии «Жизненный и боевой путь генерала И.В. Панфилова и подвиги 316 стрелковой дивизии». Целью создания музея стало стремление сформировать чувство патриотизма у молодежи и воспитать граждан с активной жизненной позицией. В музее есть интерактивная диорама «Гибель Панфилова», зал «Класс, где учился Герой Советского Союза Иван Васильевич Панфилов в детские годы».

Только объективный, взвешенный и конструктивный подход к осмыслению прошлого, включая его трагические страницы, способен укреплять взаимопонимание между народами и служить предостережением от появления новых разделительных линий. В условиях международной политической турбулентности устойчивая модель партнерства России и Республики Казахстан приобретает особую ценность. Сотрудничество успешно противостоит вызовам новой эпохи и приносит практическую пользу народам. Совокупность международного опыта, партнерской сети и практики просветительской работы в первом патриотическом проекте, посвященный генералу И.В. Панфилову и бойцам его дивизии позволяет сделать вывод: Вавиловский университет готов взять на себя роль площадки для такой инициативы. У вуза есть и «мягкая сила» в виде уже существующих каналов взаимодействия, и организационные механизмы, и понимание задач межкультурного диалога.

Список литературы

1. Мизюрова Э.Ю. Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне в современных патриотических проектах студенческой молодежи / Э.Ю. Мизюрова // Великая Отечественная война в истории народов Поволжья: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 16 мая 2024 г.). – Чебоксары, 2024. – С. 400–402. – EDN OEOSUV
2. Nye J.S. Soft power. The means to success in world politics / J.S. Nye. – New York, 2004.
3. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. // Национальный фонд подготовки кадров. – URL: <http://intpr.ntf.ru/p43aal.html>; ntf.ru (дата обращения: 15.08.2026).
4. МИД осудило назначение Ованнисяна: в РФ напомнили о его скандальных заявлениях. – URL: <https://news.mail.ru/society/71569033/?ysclid=mtfx039jq7469651545> (дата обращения: 13.09.2026).

Милютин Ирина Вениаминовна
учитель

Вазякова Наталья Александровна
учитель

МБОУ «СОШ №27»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты художественно-эстетического развития младших школьников как неотъемлемой части образовательного процесса, выходящей за рамки традиционных уроков искусства. Особое внимание уделяется интеграции различных видов творческой деятельности (музыка, изобразительное искусство, литература, народные промыслы) и их влиянию на формирование эмоционального интеллекта, образного мышления и целостного восприятия мира у детей 7–10 лет.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, младший школьный возраст, начальная школа.

Художественно-эстетическое развитие в начальной школе является не просто набором уроков рисования или музыки, это гораздо более глубокий и многогранный процесс. Он закладывает основы для формирования у ребенка способности чувствовать, сопереживать и воспринимать красоту, которая окружает его в повседневной жизни. Период с 7 до 10 лет – это время, когда душа ребенка особенно восприимчива к окружающим его звукам, цветам и эмоциям. В этом возрасте мир кажется ярким и насыщенным, что создает уникальную возможность для формирования художественного восприятия. Основная задача школы на данном этапе не заключается в том, чтобы воспитать профессиональных художников или музыкантов, а в том, чтобы помочь каждому ребенку открыть свой внутренний «камертон». Этот «камертон» – это способность различать истинную гармонию от фальши, понимать, что такое красота и как она проявляется в различных формах искусства.

П.С. Симонова [3] отмечает, что важно, чтобы в этом процессе не происходило деления детей на «гуманитариев» и «технарей». Вместо этого следует стремиться к целостному восприятию и проживанию опыта, который может быть получен через различные виды творчества. Когда, например, ребенок слушает классическую музыку на уроке, он не просто воспринимает звуки, но и пытается передать свои ощущения через линии на бумаге. В этом удивительном процессе абстрактные звуки обретают цвет, а геометрические фигуры начинают звучать. Так постепенно формируется образное мышление, которое является важным элементом в развитии креативности и способности к самовыражению. Примером такого глубокого погружения в мир искусства может служить изучение произведений Александра Пушкина. Дети не просто разбирают сюжет или анализируют персонажей, они погружаются в мир слова, который открывает перед ними новые горизонты. Рисуя иллюстрации к прочитанному, ставя небольшие сценки, они не только развивают свои художественные навыки, но и учатся видеть литературу как живой и дышащий мир, где добро и зло говорят на своих уникальных языках – языке света и языке диссонанса.

Л.Б. Абдуллина [1] считает, что знакомство с народным творчеством также играет огромную роль в художественно-эстетическом развитии. Промыслы, такие как городецкая роспись, хохлома и гжель, несут в себе вековую память народа. Когда ребенок берет кисточку и расписывает деревянную ложку традиционным узором, он не просто учится аккуратности и точности. Он впитывает ритм и симметрию, которые были заложены его предками, и начинает понимать, как простые формы – круги, капли, травка – могут складываться в удивительный ковер жизни. Это формирует уважение к труду, к истории своего народа, а также развивает мелкую моторику, которая, как известно, напрямую связана с речью и интеллектом.

По мнению Т.С. Мичуриной [2] художественно-эстетическое развитие не ограничивается лишь уроками изобразительного искусства. Оно пронизывает каждый аспект школьной жизни. Например, оформление класса к празднику – это не просто создание красивой картинке, это процесс, в котором дети учатся сочетать цвета, создавать уют и атмосферу праздника. Прогулки в парк также могут стать источником эстетического восприятия. Учитель, обращая внимание детей на игру теней в кронах деревьев или на то, как хрустально сверкает иней на ветках, помогает им увидеть красоту природы, которая является самым доступным и мощным источником эстетических переживаний. Умение остановиться и увидеть красоту в обыденных вещах – это важный навык, который необходимо развивать с раннего возраста. Он помогает формировать у детей способность ценить окружающий мир, а также воспитывает в них умение находить радость и вдохновение в мелочах. Таким образом, художественно-эстетическое развитие в начальной школе становится неотъемлемой частью общего образования, формируя не только творческие способности, но и гармоничную личность, способную воспринимать мир во всем его многообразии.

Несмотря на то, что художественно-эстетическое развитие детей в начальной школе является крайне важным аспектом их общего образования, его реализация сталкивается с множеством серьезных проблем и трудностей. Эти сложности, как правило, остаются незамеченными на фоне красивых педагогических лозунгов и теорий. Первая и, безусловно, наиболее значительная проблема заключается в жесткой регламентации учебного процесса, а также в явном перекосе в сторону так называемых «полезных» предметов. В стремлении достичь высоких результатов по таким дисциплинам, как математика и русский язык, время, отведенное на уроки музыки, изобразительного искусства и технологии, зачастую воспринимается как что-то второстепенное, несущественное. Это отношение как со стороны администрации образовательных учреждений, так и со стороны родителей приводит к парадоксальной ситуации: учитель оказывается вынужденным втиснуть объемные и творческие занятия в крайне сжатые временные рамки. Например, на создание рисунка или поделки может быть отведено всего 15–20 минут, что совершенно недостаточно для того, чтобы ребенок смог по-настоящему погрузиться в процесс. В такие короткие сроки невозможно дать возможность ребенку «прожить» цвет, форму или музыкальный образ, что существенно снижает качество художественного образования.

Вторая, не менее важная трудность, с которой сталкиваются педагоги, связана с их профессиональной и психологической подготовкой. Не каждый учитель начальных классов, даже если он является выдающимся методистом в области грамматики или арифметики, чувствует себя уверенно в сфере искусства. В результате уроки рисования зачастую сводятся к простому механическому копированию образца, который нарисован на доске, а музыкальные занятия превращаются в заучивание слов песен без глубокого анализа настроения и выразительных средств. Учителю может не хватать собственного художественного опыта, что приводит к страху перед импровизацией и нежеланию предоставлять детям свободу в творчестве. Такой подход чреват нарушением дисциплины и «неформатными» результатами, которые сложно оценить.

Страх перед субъективностью оценки также является значительным фактором, который сдерживает учителей: как можно поставить «пятерку» или «двойку» за чувства и эмоции? Традиционная пятибалльная система оказывается совершенно беспомощной перед миром эмоций, что заставляет педагогов сосредоточиться только на аккуратности исполнения, тем самым подавляя у детей желание экспериментировать и проявлять креативность.

Еще одной серьезной преградой на пути к полноценному художественно-эстетическому развитию является разница в стартовых возможностях детей. В одном классе могут учиться ученики из совершенно разных семейных условий: одни с раннего детства посещают музеи, музыкальные школы, имеют дома краски и пластилин, а другие впервые сталкиваются с кистями и акварелью именно на уроке. Это создает дополнительные сложности для учителя, который пытается выстроить индивидуальную траекторию обучения, чтобы каждый ребенок

мог развиваться в своем темпе и в соответствии со своими возможностями. В таких условиях учителю крайне сложно создать инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок будет чувствовать себя комфортно и сможет проявить свои творческие способности.

Таким образом, несмотря на важность художественно-эстетического развития в начальной школе, его реализация сталкивается с множеством серьезных трудностей, которые необходимо преодолевать. Для этого требуется не только пересмотр подходов к организации учебного процесса, но и изменение отношения к предметам искусства как к важным и неотъемлемым компонентам общего образования. Необходимо создать условия, при которых художественное развитие детей будет поддерживаться на всех уровнях – от администрации образовательных учреждений до самих педагогов и родителей. Только так можно обеспечить полноценное и гармоничное развитие творческих способностей детей, что, в свою очередь, будет способствовать формированию их личности и подготовке к взрослой жизни. Важно не просто декларировать важность эстетического воспитания, но и внедрять гибкие механизмы оценки творческих работ, которые стимулировали бы ребенка к самовыражению, а не загоняли его в рамки шаблонов.

Список литературы

1. Абдуллина Л.Б. Формы и методы художественно-эстетического воспитания младших школьников в образовательном процессе начальной школы / Л.Б. Абдуллина // МНКО. – 2020. – №3 (82).
2. Мичурина Т.С. Художественно-эстетическое воспитание у младших школьников / Т.С. Мичурина. – URL: <https://clck.ru/3VTwpd> (дата обращения: 28.08.2026).
3. Симонова П.С. Художественно-эстетическое развитие в начальной школе / П.С. Симонова // Молодой ученый. – 2018. – №2 (188). – С. 142–146. EDN QIEQPZ

Михайлова Елена Владимировна

учитель

МОБУ «СОШ «Муринский ЦО №2»

п. Мурино, Ленинградская область

КРЕАТИВНОСТЬ И ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НОВЫЙ УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития креативного мышления и глобальных компетенций как ключевых компонентов функциональной грамотности в условиях современной образовательной парадигмы. Обосновывается потенциал урока английского языка как платформы для формирования данных качеств в силу его коммуникативной и межкультурной природы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции, дивергентное мышление, английский язык.

Современный мир, сотканный из противоречий и стремительных перемен, предъявляет новые требования к системе образования. Сегодня уже недостаточно просто владеть суммой знаний. На первый план выходит *функциональная грамотность* – способность человека применять полученные знания, умения и навыки для решения широкого спектра жизненных задач в различных сферах деятельности. В официальных документах, регламентирующих образовательные стандарты, ключевыми компонентами этой грамотности обозначены креативное мышление и глобальные компетенции. Урок английского языка, в силу своей коммуникативной и межкультурной природы, становится идеальной платформой для развития этих сложных, но крайне востребованных качеств.

Глобальные компетенции и креативное мышление: Взгляд в будущее.

Интерес мирового образовательного сообщества к этим навыкам не случаен. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) включила оценку глобальных компетенций и креативного мышления в программу международных исследований PISA. Это не

просто дань моде, а признание того факта, что успешность человека в XXI веке определяется его способностью мыслить нестандартно, находить новые решения и эффективно взаимодействовать в мультикультурном мире.

Креативное мышление в образовательном контексте часто путают с художественным талантом. Однако, как подчеркивают исследователи, это, прежде всего, *дивергентное мышление* – способность генерировать множество разнообразных идей для решения одной проблемы. Это умение выйти за рамки шаблона, увидеть новые связи и возможности, критически оценить их и выбрать наилучший вариант. На уроках языка это проявляется в способности студента не просто пересказать текст, а предложить альтернативный финал истории, разработать проект решения экологической проблемы на английском языке или создать оригинальный рекламный слоган.

Глобальные компетенции – это многогранный конструкт, включающий в себя способность анализировать проблемы и события с различных культурных перспектив, понимать и уважать иные мировоззрения, а также эффективно и ответственно взаимодействовать с людьми из разных стран и культур для достижения общих целей. Урок английского языка здесь выступает не просто как занятие по лингвистике, а как окно в мир, где студенты учатся вести диалог культур.

Интеграция в образовательный процесс: от теории к практике.

Как же эти абстрактные концепции превратить в реальные педагогические инструменты? Ключ кроется в пересмотре подходов к обучению. Вместо поиска единственного «правильного» ответа, мы должны поощрять студентов к поиску множества «возможных» решений. Вместо заучивания диалогов – к их созданию в условиях реальных жизненных ситуаций. Документы ОЭСР подчеркивают, что для оценки этих навыков необходимы задания открытого типа, не имеющие единственного верного ответа. Именно такие задания и должны стать основой современного урока.

Практические инструменты для развития креативного мышления.

Рассмотрим несколько конкретных педагогических приемов, которые легко интегрировать в учебный процесс.

1. *Метод «Ограничений и Правил».* Как ни парадоксально, безграничная свобода часто парализует творчество. Четкие рамки, напротив, стимулируют креативность, заставляя мозг искать новые пути.

Пример упражнения «Поэзия в 60 слов». Вместо абстрактного задания «напишите рассказ», дается конкретное задание: «Напишите рассказ объемом ровно в 60 слов, в котором обязательно должны быть слова «полуночное солнце», «шепот» и «ключ». Это упражнение учит работать с ограничениями, развивает образное мышление и точность формулировок. Аналогично, можно предложить написать трехстишие о своем дне, не требующее рифмы, что снижает страх ошибки и поощряет самовыражение.

2. *«Мозговой штурм» и «Что, если?».* Эти методы направлены на снятие барьеров и генерацию идей. Задача учителя – создать «безопасную для ошибок» среду, где студент не боится высказывать самую невероятную мысль.

Пример упражнения «Город будущего». После изучения темы «Экология» или «Городская жизнь», группам студентов предлагается спроектировать экологичный город будущего. Важно поощрять самые смелые идеи, используя вопросы: «А что, если бы машины летали?», «Как бы мы очищали воздух?», «Какую роль играл бы английский язык в международном общении жителей этого города?». Это развивает не только языковые навыки, но и способность к совместному решению проблем и проектному мышлению.

3. *Работа с мультимодальными текстами.* Креативность не ограничивается текстом. Использование музыки, визуальных образов, видео стимулирует воображение и позволяет студентам выражать себя разнообразными способами.

Пример упражнения «Создай саундтрек к тексту». Студентам предлагается прочитать короткий эмоциональный рассказ. Затем их задача – подобрать музыкальное сопровождение

к нему и обосновать свой выбор на английском языке. Это углубляет понимание текста, развивает эмпатию и дает возможность использовать лексику для описания настроения и эмоций.

Как мы формируем глобальные компетенции.

Развитие глобальных компетенций происходит через включение в уроки материалов и заданий, которые «децентрируют» привычную картину мира студента.

1. Работа с «реальными» и аутентичными темами. Использование материалов о Целях устойчивого развития ООН (ЦУР), проблемах социального неравенства или культурного разнообразия выводит обучение на новый уровень.

Пример задания «Сложный выбор». Студентам предлагается смоделировать ситуацию, в которой представителям разных культур нужно прийти к общему решению по controверзному вопросу (например, распределение бюджета на социальные программы). Важно отрабатывать клише для выражения согласия/несогласия, компромисса и предложения альтернатив. Это не только развивает языковые навыки, но и учит вести цивилизованную дискуссию, слышать и уважать чужое мнение, что является ядром глобальной компетенции.

2. Проектная и командная работа. Совместная деятельность – это не просто групповая работа. Это процесс, требующий осознанного распределения ролей, планирования, координации и коллективной рефлексии.

Пример проекта «Локальное решение глобальной проблемы»: Обучающимся дается задание разработать проект по решению одной из глобальных проблем (например, загрязнение пластиком) на уровне своего города. Группа должна распределить роли: «аналитик» изучает проблему на английском языке, «маркетолог» разрабатывает кампанию, «лидер» координирует действия. Защита проекта происходит в формате презентации. Такой подход интегрирует все требуемые навыки – от командной работы и распределения задач до публичного выступления и оценки результатов.

Заключение.

Развитие креативного мышления и глобальных компетенций на уроках английского языка – это не дань моде, а насущная педагогическая необходимость. Это переход от модели «трансляции знаний» к модели «выращивания личности», способной адаптироваться к неопределенности, мыслить критически и творчески, а также эффективно действовать в глобальном сообществе. Предложенные упражнения – лишь отправная точка. Главное – это осознанный выбор учителя в пользу создания такой образовательной среды, где поощряется любопытство, уважается разнообразие мнений и не боятся ошибок. Именно в такой атмосфере рождается настоящее понимание языка, культуры и самого себя.

Список литературы

1. Акопьян В.А. Глобальные компетенции как ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности в современном образовании / В.А. Акопьян // Преподавание языков и культур в парадигме цифровой трансформации: сохраняем традиции, внедряем инновации, расширяем горизонты: материалы XXX междунар. науч.-практ. конф. (Самара, 5–7 июня 2025 г.). – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2025. – С. 6–10. EDN JALGAR
2. Коваль Т.В. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности / Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, №4 (61). – С. 112–123. EDN HBQKRQ

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается роль и эффективность активных методов обучения в процессе преподавания английского языка как средства формирования устойчивой коммуникативной мотивации и преодоления языкового барьера. Автор анализирует конкретные игровые, проектные и дискуссионные методики, обосновывая их значимость для развития критического мышления и навыков спонтанной устной речи у учащихся.

Ключевые слова: активные методы обучения, урок английского языка, геймификация, проектная деятельность.

В основе активных методов обучения лежит деятельностный подход. Согласно этому принципу, ученик уже не выступает пассивным слушателем, который лишь воспринимает готовую информацию от учителя. Он становится активным участником образовательного процесса, самостоятельно открывает для себя новые знания, анализирует языковой материал, взаимодействует с одноклассниками и пробует применять изученные конструкции в речи. Учитель при этом перестает быть единственным источником информации и превращается в организатора, консультанта и помощника. Его задача состоит в том, чтобы создать условия для продуктивной работы, подобрать интересные задания, распределить роли, поддержать учащихся и направить их деятельность в нужное русло.

Главной особенностью активного обучения является преобладание мыслительной, речевой и практической деятельности школьников. На уроке они не просто слушают объяснение и записывают готовые сведения, а постоянно выполняют определенные действия: задают вопросы, отвечают на них, обсуждают проблемы, сравнивают факты, предлагают решения, аргументируют собственную позицию, составляют диалоги, участвуют в играх и выполняют творческие задания. Большое значение имеет и эмоциональная сторона учебного процесса. Если ребенку интересно, если он чувствует личную заинтересованность и понимает практическую ценность задания, материал усваивается быстрее и сохраняется в памяти дольше.

В.В. Васильцова [1] отмечает, что на уроках английского языка применение активных методов может выражаться в отказе от исключительно фронтальной формы работы. Вместо того чтобы постоянно опрашивать учеников по очереди и требовать воспроизведения выученных фраз, педагог использует парную и групповую работу, интерактивные упражнения, ролевые и деловые игры, дискуссии, мозговые штурмы, проектные задания, анализ ситуаций и мини-исследования. Благодаря этому учащиеся получают возможность говорить значительно больше, чем при обычном опросе. Даже дети, которые не всегда решаются отвечать перед всем классом, часто охотнее вступают в диалог с партнером или участвуют в работе небольшой группы.

По мнению В.В. Трифионовой [2] особенно полезными являются ролевые игры. Они позволяют приблизить учебную ситуацию к реальным обстоятельствам и дать школьникам возможность примерить на себя различные социальные роли. Например, при изучении темы «Еда» учитель может не ограничиваться демонстрацией изображений продуктов и заучиванием названий блюд. Он способен организовать игру «В ресторане». Один ученик становится официантом, другой – посетителем, а остальные могут выполнять роли администратора, повара или других клиентов. Посетитель должен сделать заказ, уточнить состав блюда, спросить о его стоимости, попросить заменить какой-либо ингредиент или выразить недовольство качеством обслуживания. Официант, в свою очередь, отвечает на вопросы, предлагает варианты меню, объясняет особенности блюд и старается решить возникшую проблему. Такая деятельность требует от школьников не только воспроизведения заранее подготовленного

текста, но и спонтанной реакции. Участникам приходится слушать собеседника, быстро подбирать нужные слова, строить фразы и учитывать развитие разговора. Даже если ученик допускает грамматическую ошибку, он продолжает общение и получает ценный опыт использования языка. В результате постепенно уменьшается страх перед неправильным ответом.

Ребенок начинает понимать, что ошибка не является признаком неспособности к изучению английского языка. Она представляет собой естественную часть учебного процесса, благодаря которой можно увидеть затруднение, исправить его и в дальнейшем говорить увереннее. Активные методы помогают изменить отношение учащихся к ошибкам. В традиционной системе школьник нередко старается молчать, чтобы не получить отрицательную оценку или замечание. При коммуникативном обучении акцент переносится на достижение конкретной речевой цели. Если участник игры смог заказать блюдо, объяснить проблему, договориться с партнером или донести свою мысль до группы, значит, коммуникация состоялась. Грамматическая точность по-прежнему важна, однако она не должна полностью подавлять речевую инициативу. Сначала учащимся необходимо дать возможность говорить, а затем постепенно корректировать наиболее существенные ошибки, объяснять причины неточностей и предлагать правильные варианты.

Живой диалог и необходимость быстро реагировать на слова собеседника развивают беглость речи намного эффективнее, чем многократное повторение изолированных предложений. В реальной жизни разговор редко развивается строго по заранее составленному сценарию. Собеседник может неожиданно задать вопрос, изменить тему, выразить сомнение или предложить другой вариант. Поэтому на уроке важно создавать условия, при которых учащиеся учатся не только произносить подготовленные фразы, но и адаптировать их к конкретной ситуации. Именно это позволяет постепенно формировать гибкость мышления и способность пользоваться английским языком в естественной обстановке.

Одним из наиболее результативных активных методов считается проектная деятельность. Проект объединяет несколько видов учебной работы и позволяет связать изучение английского языка с творчеством, поиском информации, планированием и совместным решением задач. В рамках проекта школьники могут подготовить виртуальную экскурсию по англоязычному городу, создать рекламную кампанию, разработать меню для кафе, провести исследование о традициях разных стран, записать видеоролик, составить электронную газету или подготовить презентацию о знаменитой личности. При этом язык используется не как отвлеченный учебный предмет, а как рабочий инструмент для достижения конкретного результата.

Работа над проектом обычно включает несколько этапов. Сначала учитель вместе с учащимися определяет тему и формулирует проблему. Затем школьники распределяют обязанности, подбирают необходимые материалы, ищут информацию, обсуждают содержание и выбирают форму представления итогового продукта. На следующем этапе они готовят текст, репетируют выступление, корректируют ошибки и оформляют презентацию. Завершается проект публичной защитой, во время которой участники представляют результаты одноклассникам и отвечают на вопросы. Такая деятельность развивает не только языковые навыки, но и умение работать в команде, планировать время, распределять ответственность, слушать мнение других людей и аргументированно защищать собственную позицию.

Большую пользу приносит и метод кейс-стади, то есть анализ конкретной проблемной ситуации. Ученикам предлагают обстоятельства, близкие к реальной жизни, после чего они должны обсудить проблему и найти наиболее подходящее решение. Например, группа может получить задание организовать путешествие для иностранного гостя при ограниченном бюджете, выбрать лучший вариант проживания, составить маршрут по городу или решить конфликт между клиентом и сотрудником гостиницы. Для выполнения такой работы школьникам необходимо использовать лексику по теме, формулировать предложения, сравнивать варианты, выражать согласие и несогласие, приводить аргументы. Важным результатом

становится не единственный правильный ответ, а сам процесс обсуждения и языкового взаимодействия.

Не менее эффективны дискуссии и мозговые штурмы. Они позволяют развивать умение формулировать собственное мнение, внимательно слушать партнеров и реагировать на чужие высказывания. Учитель может предложить классу обсудить вопросы, связанные с повседневной жизнью: полезно ли пользоваться социальными сетями, каким должен быть идеальный школьный день, стоит ли ограничивать использование смартфонов, что важнее при выборе профессии или как сделать город удобнее для молодежи. На начальном этапе учащимся можно дать опорные фразы, карточки с полезной лексикой и план выступления. Постепенно количество подсказок сокращается, и школьники начинают самостоятельно строить высказывания.

Активные методы особенно важны потому, что они учитывают различия между учащимися. В одном классе могут быть дети с разным уровнем подготовки, неодинаковой скоростью работы, различными интересами и темпераментом. Одному ребенку проще выступать перед аудиторией, другому комфортнее сначала обсудить ответ в паре, а затем представить его всему классу. Групповые задания позволяют распределить роли таким образом, чтобы каждый ученик мог проявить свои сильные стороны. Кто-то отвечает за поиск информации, кто-то формулирует текст, кто-то оформляет презентацию, а кто-то представляет общий результат. При грамотной организации работы постепенно включаются даже менее уверенные школьники.

Список литературы

1. Васильцова В.В. Активные методы обучения на уроках английского языка как основа диалогического педагогического взаимодействия в учреждениях СПО / В.В. Васильцова // Молодой ученый. – 2018. – №38 (224). – С. 80–82. – EDN VADJWY

2. Трифонова В.В. Использование активных методов обучения на уроках английского языка для повышения эффективности и качества образования / В.В. Трифонова // Вестник науки и образования. – 2022. – №1–1 (121).

Панфилова Наталья Андреевна

воспитатель

Варламова Мария Анатольевна

воспитатель

Тихонова Оксана Юрьевна

воспитатель

Яковлева Антонина Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №206 «Антошка»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАБОТА ПО ПОЗНАВАТЕЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются содержательные и методические аспекты работы по познавательному развитию дошкольников, акцентируется внимание на переходе от простой трансляции знаний к организации детского экспериментирования и исследовательской деятельности. Особое значение придается роли взрослого как проводника, создающего развивающую среду и поддерживающего естественное любопытство ребенка, что позволяет сформировать устойчивую познавательную мотивацию и основы логического мышления в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: познание, познавательное развитие, младших дошкольников.

Познавательное развитие дошкольника представляет собой не просто процесс накопления знаний, а гораздо более глубокую и многогранную задачу, которая включает в себя

формирование личности, развитие её способности к мышлению, анализу и взаимодействию с окружающим миром. В этом возрасте закладываются основы не только эрудиции, но и самой познавательной потребности – стремления задавать вопросы, искать ответы, удивляться и радоваться новым открытиям. Это требует от взрослых не просто передачи информации, а выполнения роли мудрого проводника и создателя развивающей среды, которая будет способствовать активному познанию.

Важнейшим аспектом познавательного развития является чувственный опыт. Дошкольники, как правило, мыслят наглядно-действенно и наглядно-образно, поэтому одной из ключевых задач взрослых становится создание условий для того, чтобы дети могли взаимодействовать с предметами. Это означает, что важно не только объяснять, что, например, дерево может тонуть или плавать, но и предоставить ребенку возможность самостоятельно экспериментировать: бросить щепку и камень в воду, наблюдать за тем, что происходит, делать ошибки и тут же проверять свои выводы. Организация таких экспериментов может включать работу с различными материалами, такими как песок, глина, вода, воздух, магниты и свет. Ценность такого практического опыта заключается в том, что он не только вызывает живой интерес, но и помогает формировать причинно-следственные связи: «Я сделал так, и получилось этак». Таким образом, ребенок начинает понимать, что его действия имеют последствия, что является основой для дальнейшего познания.

Однако познание мира не ограничивается только физическими свойствами предметов. Важную роль в этом процессе играет развитие речи и мыслительных операций. Это включает в себя такие навыки, как сравнение, классификация, обобщение и сериация. В повседневной практике педагоги и родители могут сравнивать не только размеры предметов, но и времена года, эмоции людей, поступки героев сказок. Это помогает ребенку учиться видеть сходства и различия, что является важным этапом в формировании логического мышления. Например, когда ребенок сравнивает листья березы и дуба, он учится выделять существенные признаки, что в дальнейшем способствует развитию его аналитических способностей. Взрослый, задавая наводящие вопросы, помогает ребенку находить слова для обозначения этих признаков, тем самым обогащая его активный словарь.

Не менее важным аспектом познавательного развития является знакомство с социальным миром и временными отношениями. Здесь работа выходит за рамки простого запоминания названий профессий или дней недели. Это погружение в последовательность событий: сначала было прошлое, затем наступило настоящее, а потом будет будущее. Для дошкольника время – самая сложная категория, и работа в этом направлении должна строиться через циклы, такие как режим дня, смена сезонов или последовательность событий в сказках и рассказах. Например, обсуждая, что было вчера, что происходит сегодня и что будет завтра, ребенок начинает осознавать временные отношения и учиться ориентироваться в них.

Также важно учитывать, что познавательное развитие должно быть разнообразным и включать в себя разные виды деятельности. Это может быть как игровая, так и учебная деятельность, художественное творчество, физические упражнения и даже занятия музыкой. Каждая из этих областей способствует развитию различных сторон личности ребенка. Игровая деятельность, например, позволяет развивать креативность и воображение, а занятия музыкой – слух и ритм, что также важно для общего развития. Взаимодействие с окружающим миром может включать в себя не только физическое, но и социальное познание. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, понимать эмоции и чувства, развивать навыки общения и сотрудничества. Важным аспектом здесь является формирование эмоционального интеллекта, который поможет ребенку в будущем строить здоровые отношения с окружающими. Это может быть достигнуто через совместные игры, обсуждения, а также через анализ ситуаций, когда ребенок может выразить свои чувства и понять чувства других.

Таким образом, познавательное развитие дошкольника – это многогранный процесс, который требует от взрослых внимательного подхода и активного участия. Необходимо создавать развивающую среду, где ребенок может исследовать, экспериментировать,

задавать вопросы и получать на них ответы. Это не только способствует накоплению знаний, но и формирует личность, способную к самостоятельному мышлению и взаимодействию с миром.

Работа по познавательному развитию дошкольников, несмотря на кажущуюся легкость и естественность детского любопытства, на самом деле сталкивается с множеством глубоких и многоуровневых трудностей. Эти сложности коренятся как в самой природе ребенка, так и в методах работы взрослых, а также в условиях, в которых мы все живем в современном мире. Весь процесс можно сравнить с балансированием на тонкой грани, где существует риск скатиться либо в хаос бессистемной информации, либо в скуку жесткого и однообразного дидактизма. Первая и, возможно, самая значимая трудность заключается в противоречии между абстрактным мышлением взрослых и конкретным, наглядно-действенным мышлением детей. Мы, как педагоги и родители, часто опираемся на понятия, законы и обобщения, которые для нас кажутся очевидными и понятными. Однако для дошкольника такие категории, как время, пространство, количество или причины природных явлений, не имеют прямой связи с его непосредственным опытом. Например, объяснить ребенку, почему день сменяется ночью, или откуда берется дождь, используя только слова, практически невозможно. Ребенок может согласиться с объяснением на словах, но его внутреннее восприятие мира остается на уровне магии или искаженных представлений. Задача взрослых состоит в том, чтобы каждый раз, объясняя что-либо, находить адекватные материальные или образные эквиваленты, переводить сложные причинно-следственные связи на язык доступных опытов, моделей и сказочных аналогий. Это требует от взрослого колоссальной методической гибкости и творческого напряжения. В противном случае объяснения могут остаться непонятыми, что приведет к формированию у ребенка искаженного представления о мире.

Следующий уровень сложности связан с организацией процесса познания в группе детей. Познавательное развитие каждого ребенка индивидуально, и темп усвоения, зона актуального развития и преобладающий канал восприятия у всех детей различны. Один ребенок может схватывать информацию на лету и стремиться к сложным абстракциям, в то время как другой нуждается в многократном практическом проживании одной и той же ситуации, чтобы понять ее суть. Третий ребенок лучше усваивает информацию через движение, а четвертый – через развитие мелкой моторики. Создать занятие или проект, который был бы оптимально «впору» каждому ребенку, невероятно трудно. На практике педагог часто оказывается вынужденным ориентироваться на «среднего» воспитанника, что может привести к негативным последствиям. Сильные и одаренные дети начинают скучать и терять интерес к занятиям, в то время как слабые ученики могут испытывать тревогу и чувство неуспешности. Это, в свою очередь, блокирует их познавательную мотивацию и желание учиться. Таким образом, задача педагога заключается не только в том, чтобы донести информацию, но и в том, чтобы создать условия, в которых каждый ребенок сможет развиваться в своем темпе и в соответствии со своими индивидуальными потребностями.

Кроме того, существует еще одна важная проблема, связанная с современными условиями жизни. В век информационных технологий и постоянного доступа к информации дети часто оказываются перегруженными. Они сталкиваются с множеством источников информации, которые могут быть как полезными, так и дезориентирующими. В результате у них может возникнуть ощущение, что мир полон хаоса, и они не знают, с чего начать. Таким образом, работа по познавательному развитию дошкольников требует от педагогов и родителей не только глубокого понимания особенностей детского мышления, но и способности адаптировать свои методы работы к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Список литературы

1. Аблеева Л.М. Познавательное развитие детей дошкольного возраста / Л.М. Аблеева // Вестник магистратуры. – 2018. – №7 (82). – С. 65–69. – EDN XURHSP.
2. Гонина О.О. Формирование познавательного интереса в дошкольном возрасте / О.О. Гонина, С.Б. Новикова // Вестник экспериментального образования. – 2020. – №1 (22). – С. 54–61. – EDN IYFCTD.

Петрова Ольга Вячеславовна

соискатель, учитель

МАОУ «Лицей №4 им. Героя РФ Шалаева Р.Е.»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-169188

ДУМАТЬ, РАССУЖДАТЬ И ОБЪЯСНЯТЬ: ПЕРЕДОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация: в статье приводятся виды технологий, применяемых на уроках музыки. Представлены методы и результаты от применения указанных технологий.

Ключевые слова: непрерывное образование, инновационные технологии, принципы и виды инновации, ценности и значимость в образовании.

В современном мире, когда время так быстротечно, а XXI век требует от человека наличия знаний из многих областей науки, а также навыков самообразования и самосовершенствования, на первый план выступает актуальной проблемой – непрерывное образование, где технологии развиваются с высокой скоростью, а профессии трансформируются.

Общество предъявляет к современному образованию требование не только передать учащимся знания, но и сформировать у подрастающего поколения творческие компетентности и способность к переобучению. Сегодняшняя система образования ориентирована на воспитание потребности в самообразовании у каждого учащегося, желаний расширять и совершенствовать свои профессиональные и бытовые знания и навыки, расширять кругозор, углублять свои познавательные способности, а также активно развивать свой творческий потенциал.

В связи с введением федерального государственного образовательного стандарта общего образования необходимы новые подходы к преподаванию предмета «Музыка», активно внедрять целый ряд инновационных технологий. *Технология* – это детально прописанный путь осуществления той или иной деятельности в рамках выбранного метода.

1. *Технология развития ассоциативно-образного мышления школьников.* Практика подтверждает, что хорошие основания для проведения интегрированных уроков дает сочетание: с литературой, изобразительным искусством, кино, театром.

2. *Использование технологии критического мышления на уроках музыки.*

Умение анализировать, оценивать, вырабатывать собственное мнение по изучаемой проблеме и умения применять знание.

Технология имеет три стадии:

- 1) пробуждение интереса к предмету;
- 2) стадия реализации смысла;
- 3) стадия рефлексии.

«Синквейн».

Происходит от французского «cinq» – пять.

Это стихотворение, состоящее из пяти строк. Используется как способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает способность излагать мысль в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях.

Правила написания синквейна:

- 1 строка – тема, выраженная одним словом, обычно именем существительным;
- 2 строка – в двух словах именами прилагательными;
- 3 строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами, обычно глаголами;
- 4 строка – отношение автора к данной теме – 4 слова;
- 5 строка – одно слово, синоним к первому, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы.

Каждый ребенок в меру своих способностей составляет свой синквейн как средство творческого выражения. К примеру, что? Медодия. Какая? Нежная, певучая.

Что делает? Ответ первоклассника: звучит. Вывод: мелодия – царица музыки.

«Составление кластера».

Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тему.

1. Посередине чистого листа ученики пишут ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

2. Вокруг записывают слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы.

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием.

Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.

В 5 классе дети составляли кластер по теме *«Балет»*, записав знакомые им термины (увертюра, па-де-де, гран-па, Золушка), затем появилось предложение указать тех, благодаря кому рождается балет (композиторов, авторов, исполнителей), а затем вспомнить и записать их фамилии.

3. *Здоровьесберегающая технология* (дыхательная гимнастика, пластическое интонирование, игра на шумовых музыкальных инструментах, движение под музыку).

4. *Игровая технология*. Широко используется на уроках музыки в старших классах: квест, квиз, в младших – игровые задания для развития пластической выразительности при создании образа; творческие упражнения при восприятии музыки; задания для речевой интонационной выразительности; творческие задания на развитие воображения.

Проблемно-моделирующие (сочинение песни по кругу; узнавание песни по ритму, составление цепочки своих ассоциативных признаков, которые являются отличительными для данного композитора); игры-драматизации-инсценировки.

5. *Технология целеполагания*.

Целеполагание, планирование деятельности, прогнозирование результата, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция относятся к регулятивным учебным действиям.

6. *Групповые технологии и технология метода проектов*.

Групповая технология – это такая технология обучения, при которой ведущей формой учебно-познавательной деятельности учащихся является групповая. При групповой форме деятельности класс делится на группы для решения конкретных учебных задач, каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его.

1. Ролевые (инсценирование детских симфонических сказок, детских опер, мюзиклов; фрагменты жизни и творчества композиторов и т.д.).

2. Исследовательский проект (научно-исследовательская работа по изучению биографий композиторов, мастеров сцен, деятелей искусств или музыкальных жанров, инструментов).

3. Сценарный проект (создание сценариев творческих вечеров, концертов, мероприятий).

4. Творческий проект (театрализованные представления музыкальных произведений и т.д.).

5. Информационный проект (изготовление стендов, стенгазет, публичные выступления с сообщениями).

6. Изготовление дидактического материала, презентации к уроку по какой-нибудь теме, создание музыкальных игр, физкультминуток.

Перечисленные выше технологии учит детей планировать, преодолевать трудности и самостоятельно учиться.

Среди современных технологий и методов обучения наиболее значимо *обучение кейс-методом*.

7. Кейс-технология предоставляет широкие возможности для сотворчества учителя и ученика.

Цель: создать условия для развития навыков анализа и критического мышления.

Задачи.

1. Учить детей получать необходимую информацию в общении; работать в команде; вести диалог со взрослыми и сверстниками.

2. Расширять знания детей в области музыки.

3. Закрепить полученные ранее музыкальные знания.

Главное, что содержание кейса должно содержать:

– проблему, содержащую в себе несколько вариантов решения;

– вспомогательную информацию, задание.

Владение методом применения кейса, помимо предметного обучения, позволяет преподавателю формировать у учащихся нужные современному образованному человеку навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями, знание основ научно-практической и проектной деятельности

Название технологии происходит от латинского слова «casus» – запутанный необычный случай; а также от английского «case» – портфель, чемоданчик. Учащиеся получают от учителя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена.

Чем отличается кейс от проблемной ситуации? Кейс не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, а участникам образовательного процесса предстоит вычленив её из той информации, которая содержится в описании кейса.

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают у учащихся некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые.

Результаты работы с кейсом.

Учебные:

- усвоение новой информации;
- освоение метода сбора данных;
- освоение метода анализа;
- умение работать с текстом;
- соотнесение теоретических и практических знаний.

Образовательные:

- создание авторского продукта;
- образование и достижение личных целей;
- повышение уровня коммуникативных навыков;
- появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем.

Существует множество классификаций кейсов:

- печатный кейс;
- мультимедиа;
- видеокейс (может содержать фильм, аудио и видео материалы).

По объему кейсы могут состоять от одной фразы до множества страниц.

Главное, что содержание кейса должно содержать:

– проблему, содержащую в себе несколько вариантов решения;

– вспомогательную информацию;

– задание.

Учитель играет роль наблюдателя, но с активной позицией.

При использовании кейс-технологии формируются:

- аналитические навыки;

– *творческие навыки*. Одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путём;

– *коммуникативные навыки*. Умение вести дискуссию, убеждать окружающих;

– *социальные навыки*. Оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение и т. д.;

– *самоанализ*. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения.

Опыт применения кейс-технологии на уроках музыки.

Цель: создать музыкальную афишу и защитить свой проект (подумать, как заинтересовать зрителя-слушателя, чтобы он захотел купить билеты на творческий концерт).

1. Задачи (этапы работы). Используя разные источники, изучить биографию и творчество композитора. (Обосновать свой выбор.) Составить краткий рассказ.

2. Выбрать иллюстративный материал (портреты, театральные сцены).

3. Составить речь на защиту проекта по плану. Исполнение произведения.

Таким образом, современные инновационные технологии в образовательном процессе позволяют:

– повысить мотивации обучения у обучающихся;

– развить интеллектуальные навыки у учащихся, которые ими будут востребованы при дальнейшем обучении.

Заключение.

На наш взгляд, эффективно реализовывать данную деятельность можно с помощью современных образовательных технологий, чтобы дети в полной мере могли раскрыть свои эмоциональные и интеллектуальные возможности, сделать деятельность учителя и обучающегося более эффективной; сделать урок наглядным, красочным.

Список литературы

1. Мадорский Л. Музыкальное воспитание ребенка / Л. Мадорский, А. Зак. – М.: Айрис Пресс, 2011.

2. Сергеева Г.П. Музыка. 5 класс: учебник / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. – М., 2023.

3. Толочина (Демьянчук) О.Г. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды / О.Г. Толочина (Демьянчук). – URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov> (дата обращения: 11.09.2026).

4. Кейс-метод в образовательном процессе: методическая разработка и опыт применения активных технологий обучения // Педсовет: всероссийский интернет-педсовет. – URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,148148/Itemid,118/ (дата обращения: 11.09.2026).

Селиванова Людмила Дмитриевна,

преподаватель

ГАПОУ Чувашской Республики «Шумерлинский
политехнический техникум Минобразования Чувашии»

г. Шумерля, Чувашская Республика

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕХАНИЗМ СОХРАНЕНИЯ БОЕВОЙ ПАМЯТИ: ОПЫТ 600-ГО СТРЕЛКОВОГО ПОЛКА И ПРАКТИКА СТУДЕНЧЕСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ «ПРОЙДЕМ ПО УЛИЦЕ ГЕРОЯ»)

Аннотация: в статье с педагогической точки зрения рассматривается наставничество как механизм сохранения памяти о Великой Отечественной войне. На материале боевого пути лейтенанта П.И. Косточкина (600-й стрелковый полк) и деятельности ветеранов по восстановлению исторической правды анализируется феномен «имплицитного наставничества» в боевом коллективе. Отдельное внимание уделено методологии наставничества и путям решения педагогических задач, а также потенциалу исследования «Пройдём по улице героя»: показано, как принципы наставничества реализуются в работе студентов-краеведов, а память о герое становится образовательным ресурсом.

Ключевые слова: наставничество, методология наставничества, боевые традиции, историческая память, краеведение, патриотическое воспитание, 600-й стрелковый полк.

Наставничество в современной педагогике понимается шире, чем передача профессиональных навыков. Его важнейшая функция – трансляция ценностно-смысловых установок: наставляемый осваивает не только приёмы работы, но и духовное ядро профессии. Именно поэтому наставничество оказывается действенным инструментом сохранения исторической памяти.

В годы Великой Отечественной войны наставничество в воинских коллективах существовало в особой, часто неформальной форме. Оно было ситуативным, имплицитным и осуществлялось через совместные боевые действия, а не через специально организованные занятия.

В данной статье на примере боевого пути лейтенанта Павла Ивановича Косточкина (600-й стрелковый полк) рассматривается механизм такого «боевого наставничества», анализируется его методология и пути решения педагогических задач, а также исследуется, как принципы наставничества применяются сегодня в студенческой краеведческой работе.

Объектом исследования нами выбран боевой путь П.И. Косточкина и послевоенная деятельность ветеранов 600-го стрелкового полка по восстановлению исторической справедливости.

Рассмотрим задачи.

1. Выявить формы имплицитного наставничества в боевом коллективе.
2. Обосновать методологию наставничества и пути решения педагогических задач в условиях боевых действий.
3. Показать роль ветеранов как «наставников исторической памяти».
4. Обосновать педагогический потенциал проекта «Пройдём по улице героя».

Современные исследования подчёркивают, что наставничество – это не просто трансляция опыта, а формирование профессионального мышления и нравственных качеств. Эффективное наставничество строится на отношениях равенства, а не жёсткой субординации. Наставник создаёт условия, в которых наставляемый сам приходит к нужным выводам, опираясь на наблюдаемый пример.

Обратим внимание на специфику фронтового наставничества.

В боевых условиях наставничество приобретает особые черты:

- дефицит времени. Молодой офицер мог прибыть в часть и вступить в бой в течение нескольких недель;
- ситуативность. Обучение происходило непосредственно в ходе боевых действий;
- личный пример как основной метод. Поведение командира в бою становилось образцом для подчинённых.

П.И. Косточкин прибыл в 600-й стрелковый полк 11 июня 1944 года, а погиб 25 июля 1944 года – всего 44 дня в полку. За это время он не только выполнил боевые задачи, но и своим поведением задал эталон для сослуживцев.

Мы полагаем, что в нашем исследовании речь идет о боевом коллективе, где ярче представлено имплицитное наставничество: теоретическая рамка.

Методологическую основу наставничества в 600-м стрелковом полку составляют три взаимосвязанных подхода.

Личностно-деятельностный подход реализовывался через личный пример командира. Лейтенант П.И. Косточкин, будучи ранен, продолжал командовать взводом, и это становилось для бойцов наглядным уроком роли офицера в бою. Наградной лист от 17 августа 1944 года фиксирует: «Несмотря на ранение, он продолжал командовать взводом, уничтожил 10 солдат противника. Выдержанный, смелый, храбрый офицер». С педагогической точки зрения это не только свидетельство мужества, но и акт героизма: подчинённые усваивали само существо командирской роли через наблюдение.

Ситуативный подход предполагал обучение непосредственно в ходе боевых действий. Обход пулемётного гнезда противника под селом Подгорки, описанный в наградном листе, есть не что иное, как практическое занятие по тактике, проведённое в реальных условиях. Молодые бойцы осваивали манёвр, взаимодействие, выбор момента для атаки – не по учебнику, а в деле.

Институциональный подход обеспечивал сохранение опыта через документы и структуры. Книга учёта членов КПСС 600-го стрелкового полка, наградные листы, приказы – всё это создавало документальную основу памяти. Именно благодаря институциональному подходу стало возможным восстановление правды спустя десятилетия.

Проблемы и пути их решения. Анализ материала позволяет выделить три ключевые проблемы и соответствующие им пути решения.

Первая проблема – дефицит времени на адаптацию молодого офицера. Косточкин прибыл в полк 11 июня, а 25 июля погиб. 44 дня – срок, недостаточный для формального освоения всех тонкостей службы. Путь решения: максимальная интенсивность личного примера. Именно поведение в бою, а не длительность службы, обеспечило устойчивое влияние на коллектив. 27 июля 1944 года воины 1-го стрелкового батальона подбили и уничтожили 11 танков, 9 бронетранспортёров, 9 автомашин, до сотни гитлеровцев. Лейтенант Косточкин в этот день отразил 15 контратак врага. За этими цифрами – коллективное обучение, в основе которого лежал пример командира.

Вторая проблема – ошибка в документах. После гибели Косточкина семье сообщили, что он пропал без вести. Эта формулировка сохранялась 33 года. Путь решения: настойчивость ветеранского сообщества. Полковник в отставке Н.А. Химич, парторг 2-го стрелкового батальона младший лейтенант П.З. Баранов и другие однополчане обратились в Центральный архив Министерства обороны СССР. Оттуда был получен ответ: «В книге учёта членов КПСС 600-го стрелкового полка значится: Косточкин Павел Иванович, 1901 года рождения, партстаж с сентября 1927 года, партбилет №0919153, принят на учёт 12 июня 1944 года... Снят с партийного учёта 25 июля 1944 года, как погибший в м. Калущ».

С помощью работников Главного Управления кадров Министерства обороны был найден ещё один документ – наградной лист от 17 августа 1944 года. На основе этих документов ветераны обратились в Министерство обороны СССР с ходатайством об изменении формулировки приказа. Ходатайство было удовлетворено: в июне 1977 года был издан приказ:

«Следует считать: лейтенант Косточкин Павел Иванович, командир стрелкового взвода 600-го стрелкового полка 147-й стрелковой дивизии, погиб 25 июля 1944 года».

Третья проблема – разрыв между поколениями. После войны память о герое могла остаться достоянием лишь узкого круга ветеранов. Путь решения: краеведческое исследование «Пройдём по улице героя». 23 апреля 1980 года по решению собрания депутатов Базарный переулок в городе Шумерля был переименован в улицу Павла Ивановича Косточкина. Улица стала материальной точкой памяти, а исследовательская работа студентов – механизмом передачи этой памяти новым поколениям.

Методические выводы для современной педагогики.

Из анализа методологии наставничества в 600-м полку следуют три вывода, значимых для современной педагогической практики.

Первый вывод: наставничество эффективно тогда, когда наставник действует, а не только транслирует знания. Личный пример обладает наибольшей воспитательной силой.

Второй вывод: наставничество может быть отсроченным. Ветераны выступали наставниками исторической памяти спустя десятилетия после войны, обращаясь к архивам и добываясь восстановления справедливости.

Третий вывод: материализация результата – буклет, музейная экспозиция, имя улицы – закрепляет наставнический эффект и переводит его из личного опыта в общественное достояние.

Боевой путь П.И. Косточкина как «наставничество действием».

Личный пример: свидетельство наградного листа. В наградном листе от 17 августа 1944 года зафиксировано:

«Во время выполнения задания под селом Подгорки, близ города Калуш, тов. Косточкин со своим взводом обошёл с фланга пулемётное гнездо противника и уничтожил его. В следующем бою тов. Косточкина ранило. Несмотря на ранение, он продолжал командовать взводом, уничтожил 10 солдат противника. Выдержанный, смелый, храбрый офицер. Достоин правительственной награды».

Этот документ важен не только как свидетельство мужества. С точки зрения педагогики, продолжение командования после ранения – это акт наставничества: подчинённые видели, что командир не покидает позиции, и усваивали само существо роли офицера в бою.

Коллективное измерение результата. 27 июля 1944 года воины 1-го стрелкового батальона подбили и уничтожили 11 танков, 9 бронетранспортёров, 9 автомашин, до сотни гитлеровцев. Лейтенант Косточкин в этот день отразил 15 контратак врага. За этими цифрами стоит коллективное обучение. Новый командир взвода, находясь в полку менее двух месяцев, влиял на боеспособность подразделения через личный пример. Это проявление «эффекта наставничества» – поведенческая модель командира распространяется через организационную структуру.

Пример Косточкина демонстрирует парадокс: срок его службы в полку был крайне мал, а влияние – устойчиво. Объяснение в том, что ядро фронтового наставничества – не длительность, а интенсивность поведения. Образец, явленный в решающий момент боя, обладает огромной воспитательной силой.

Ветераны как «наставники исторической памяти». Ошибка в документах и кризис памяти.

После гибели Косточкина семье сообщили, что он пропал без вести. Эта формулировка сохранялась 33 года. Цепочка архивных свидетельств:

1. Книга учёта членов КПСС 600-го стрелкового полка: «Косточкин Павел Иванович, 1901 года рождения, партстаж с сентября 1927 года, партбилет №0919153, принят на учёт 12 июня 1944 года... Снят с партийного учёта 25 июля 1944 года, как погибший в м. Калуш».

2. Наградной лист от 17 августа 1944 года: подтверждает боевые заслуги.

3. Приказ №082/и от 03.09.1944: награждение орденом Красной Звезды посмертно.

«Вторичное наставничество» ветеранов.

Полковник в отставке Н.А. Химич, парторг 2-го стрелкового батальона младший лейтенант П.З. Баранов и другие однополчане обратились в Центральный архив Министерства обороны СССР. Их действия можно рассматривать как особую форму наставничества – не по отношению к отдельному человеку, а по отношению к государственной памяти.

Это расширяет понятие наставничества: наставник – тот, кто обеспечивает передачу верного знания через время.

Исправление на институциональном уровне.

В июне 1977 года был издан приказ: «Следует считать: лейтенант Косточкин Павел Иванович, командир стрелкового взвода 600-го стрелкового полка 147-й стрелковой дивизии, погиб 25 июля 1944 года».

Исправление стало возможным благодаря настойчивости ветеранского сообщества. С педагогической точки зрения это доказывает: неформальная наставническая сеть играет ключевую роль в сохранении институциональной памяти.

Современная практика объясняет, исследование «Пройдём по улице героя» выступает, как наставнический проект.

Улица Косточкина как образовательное пространство.

23 апреля 1980 года по решению собрания депутатов Базарный переулок в городе Шумерля был переименован в улицу Павла Ивановича Косточкина.

Присвоение имени улице придало абстрактной исторической памяти материальный носитель. Студенческое краеведческое исследование «Пройдём по улице героя» превращает этот носитель в образовательный ресурс.

Педагогический анализ модели наставничества. Проект реализует следующие наставнические характеристики.

1. Модель «студент – студент»: старшекурсники руководят младшими в архивной работе.

2. Модель «преподаватель – студент»: педагог выступает как координатор и куратор, а не единственный источник знания.

3. Трансляция культурной памяти: переход от «знания фактов» к «пониманию смысла».

4. Следующий этап – это материализация результата исследования.

По материалам исследования был оформлен буклет, принесённый в дар краеведческому музею города Шумерли. Этот акт имеет двойное значение:

1. Научное: результат исследования входит в публичную архивную систему.

2. Педагогическое: студенты переживают социальную значимость производства знания.

Как подчёркивает теория наставничества, трансляция ценностных смыслов – ключевая функция наставнической деятельности. Создавая буклет, студенты не просто изучали историю, но и интернализировали ценность «сохранение памяти есть гражданский долг».

Улица Павла Косточкина является не только географической точкой на карте города, но и важным элементом культурной и исторической идентичности нашего общества. Работа над исследованием «Пройдём по улице героя» помогает студентам осознать цену мира и значимость каждого отдельного человека в истории нашей страны. Сохранение памяти о таких героях, как Павел Косточкин, вдохновляет новые поколения на подвиги и служение Родине, укрепляя нашу общую историю и национальное самосознание.

Таким образом, в данной работе представлены главные принципы наставничества в образовании исторической памяти:

1. Ядро фронтового наставничества – поведенческий пример, а не формальное обучение. Косточкин за 44 дня повлиял на коллектив через боевые действия.

2. Наставничество выходит за рамки «живого наставника». Ветераны через архивную работу «наставляли» институциональную память.

3. Краеведческие проекты – эффективная площадка применения принципов наставничества. Проект «Пройдём по улице героя» обеспечивает единство передачи знания и интернализации ценностей.

Какие же педагогические рекомендации будут для педагогов, руководящих краеведческими исследованиями:

- не ограничивайте роль наставника функцией «поставщика знаний». Учите студентов находить в архивах «умолчания» и «ошибки», формируйте критическое историческое мышление;

- создавайте отношения «студент – студент». Привлекайте старшекурсников к руководству младшими на начальных этапах архивной работы;

- институционализируйте результаты исследования. Буклеты, выставки, передача в музеи придают студенческой работе общественный смысл.

Наше исследование опирается на ограниченный круг архивных материалов. Перспективными направлениями представляются:

- изучение других случаев «краткосрочной службы с долгосрочным влиянием» в 600-м стрелковом полку;

- долговременное отслеживание воспитательных эффектов краеведческих проектов.

Улица Павла Косточкина – не только географическая точка на карте города, но и образовательное пространство. Здесь каждое новое поколение через посредство наставничества устанавливает живую связь с историей.

Список литературы

1. Книга учёта членов КПСС 600-го стрелкового полка // ЦАМО РФ.
2. Наградной лист П.И. Косточкина от 17 августа 1944 года // ЦАМО РФ.
3. Приказ №082/и от 03.09.1944 о награждении П.И. Косточкина орденом Красной Звезды (посмертно).
4. Приказ Министерства обороны СССР, июнь 1977 года, об изменении формулировки.
5. Решение собрания депутатов г. Шумерля от 23 апреля 1980 года о переименовании Базарного переулка.
6. Материалы краеведческого музея города Шумерли.

Старожитник Алина Александровна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №1 «Маленькая страна»

г. Белгород, Белгородская область

ИГРА – КЛЮЧ К ОБЩЕНИЮ: КАК РАЗВИВАТЬ КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается значение игры как ведущей деятельности для развития коммуникативных навыков у старших дошкольников. Автор акцентирует внимание на особенностях игры в этом возрасте, предлагает конкретные методики и игровые приемы, способствующие формированию умения слушать, договариваться, аргументировать свою точку зрения и разрешать конфликтные ситуации. Статья адресована педагогам дошкольных образовательных учреждений, родителям и специалистам, работающим с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, игра, коммуникативные навыки, социальное развитие, сюжетно-ролевая игра, диалогическая речь, эмпатия, педагогическое сопровождение.

Старший дошкольный возраст – это период бурного социального развития ребенка. Он выходит за рамки узкого семейного круга, активно взаимодействует со сверстниками, педагогами, учится строить отношения, выражать свои мысли и чувства, понимать других. Ключевым инструментом в этом процессе, несомненно, является игра. Именно игра, с ее естественностью и эмоциональностью, становится идеальной площадкой для отработки таких важных коммуникативных навыков, как умение слушать, договариваться, сотрудничать и разрешать конфликты.

Почему именно игра?

В игре ребенок снимает барьеры, которые возникают у него в других ситуациях. Правила игры, которые он сам принял или в которых участвует, становятся понятными и приемлемыми. В игровой деятельности происходит:

- *добровольное взаимодействие*: дети включаются в игру по собственному желанию, что повышает их мотивацию к общению;
- *разнообразие ролей*: игра позволяет ребенку примерить на себя разные социальные роли, что способствует развитию эмпатии и умения видеть ситуацию с разных сторон;
- *постановка и достижение общих целей*: в играх с правилами, особенно сюжетно-ролевых, детям необходимо договориться о правилах, распределить роли, спланировать свои действия для достижения общей цели;
- *естественное возникновение конфликтов и их разрешение*: сложность игровых ситуаций нередко приводит к разногласиям. Это дает возможность научиться договариваться, находить компромиссы, отстаивать свою позицию и уважать чужую.

Виды игр и их вклад в развитие коммуникации.

1. *Сюжетно-ролевые игры*: это настоящий тренажер для общения.

«Магазин», «Больница», «Семья», «Стройка»: здесь дети учатся вести диалог, использовать речевые этикетки («Здравствуйте!», «Спасибо!», «Пожалуйста!»), договариваться о своих действиях (кто будет врачом, кто пациентом; кто купит хлеб, а кто молоко).

Развитие эмпатии: играя роль, ребенок пытается понять мотивы и чувства другого персонажа.

2. *Игры с правилами.*

«Ручеек», «Зайцы и волк», «Море волнуется раз»: эти игры учат детей слушать и четко следовать инструкциям, ждать своей очереди, уважать правила, установленные всеми участниками.

Умение договариваться: даже простые правила требуют обсуждения и согласия.

3. *Дидактические игры.*

«Кто что ест?», «Чей детеныш?», «Что пропало?»: Здесь важно не только правильно ответить, но и услышать вопрос, сформулировать свой ответ, слушать ответы других.

Развитие диалогической речи: дети задают вопросы, отвечают, уточняют.

4. *Конструктивные игры.*

«Построим башню», «Соберем поезд»: Совместное конструирование требует согласования действий, обсуждения идеи, распределения материалов. «Давай поставим эту деталь сюда», «Мне нужна другая палочка».

Конкретные приемы для педагогов и родителей:

– *создавайте условия для совместной игры*: организуйте уголки для сюжетно-ролевых игр, обеспечьте детей разнообразным игровым материалом;

– *стимулируйте диалоги*: задавайте открытые вопросы, которые побуждают ребенка к развернутому ответу и диалогу с другими детьми: «А как ты думаешь, что будет дальше?», «Почему ты решил сделать именно так?», «Как ты думаешь, что чувствует (имя ребенка)?»;

– *учите слушать*: поощряйте внимательное выслушивание друг друга. Если ребенок перебивает, мягко напомните: «Давай сначала дослушаем [имя ребенка], а потом ты выразишь свое мнение»;

– *помогайте разрешать конфликты*: не спешите вмешиваться во все детские споры. Если конфликт не выходит за рамки допустимого, дайте детям возможность самим найти решение. При необходимости предложите варианты: «Вы оба хотите построить башню. Как нам договориться, чтобы всем было интересно?»;

– *моделируйте позитивное общение*: взрослый должен демонстрировать уважительное отношение к собеседнику, умение слушать и договариваться;

– *усложняйте игровые задачи*: предлагайте детям придумывать свои правила, добавлять новые роли, искать нестандартные решения.

Развитие коммуникативных навыков – сложный, но чрезвычайно важный процесс. Игра, будучи естественной и любимой деятельностью ребенка, становится самым эффективным инструментом для достижения этой цели. Уделяя время и внимание организации детских игр, мы закладываем фундамент для успешного социального взаимодействия наших детей на всю их последующую жизнь.

Список литературы

1. Попова Е.И. Формирование коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх: электронное учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных организаций / Е.И. Попова, С.С. Сунцова, А.Ф. Кондрашина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет», Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, Кафедра теории и методики начального и дошкольного образования. – Ишим: Изд-во ИПИ им. П.П. Ершова (фил.) ТюмГУ, 2018.

Терентьева Галина Алексеевна

учитель

МБОУ «СОШ №29»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: ОТ ТЕХНИКИ К СМЫСЛУ

Аннотация: в статье рассматривается проблема снижения интереса к чтению и формального подхода к пониманию текста среди учащихся начальной школы. Анализируются причины разрыва между технической стороной чтения (скорость, правильность) и смысловой составляющей. Цель работы – систематизировать эффективные педагогические приемы трансформации навыка декодирования букв в умение работать с информацией. Задачи включают обзор современных требований ФГОС НОО к функциональной грамотности, описание конкретных методических инструментов для уроков литературного чтения и внеурочной деятельности, а также анализ типичных ошибок учителя при организации работы с текстом. Применение описанных методик позволяет повысить глубину понимания прочитанного и сформировать устойчивую познавательную мотивацию.

Ключевые слова: начальное общее образование, читательская грамотность, смысловое чтение, литературное чтение, универсальные учебные действия, младший школьный возраст.

Введение.

Современная начальная школа сталкивается с парадоксом: дети успешно осваивают технику чтения в первом классе, однако к четвертому классу демонстрируют низкие результаты при выполнении заданий PIRLS и ВПР, требующих глубокого анализа текста. Ученик читает вслух без ошибок, но не может ответить на вопрос «Почему герой поступил именно так?» или найти главную мысль абзаца. Проблема заключается в том, что процесс обучения часто искусственно останавливается на этапе формирования беглости, превращая чтение из средства познания мира в самоцель и тяжелую учебную повинность. Статья посвящена поиску методологического баланса между технологией быстрого чтения и воспитанием думающего читателя, способного к критическому осмыслению информации.

Основная часть.

1. Нормативные ориентиры и диагностика проблемы.

Согласно обновленному ФГОС НОО, результатом освоения программы по литературному чтению является не только скорость (норма к концу 4 класса – 100 – 120 слов в минуту осознанного чтения), но и способность извлекать информацию из сплошных и несплошных

текстов. Педагогическая практика и стартовая диагностика выявляют три основные группы трудностей.

Фрагментарное восприятие: ребенок воспринимает текст как набор дискретных предложений. Он может пересказать фактологию, но теряет причинно-следственные связи и логику повествования.

Отсутствие эмоционального отклика и эстетической реакции: текст воспринимается исключительно как информационный носитель («сухие факты»), отсутствует сопереживание герою и понимание авторского настроения.

Неспособность к антиципации (прогнозированию): ученик не владеет стратегиями предвосхищения содержания; он механически озвучивает знаки, не строя гипотез о дальнейшем развитии сюжета.

2. Методический инструментарий формирования грамотности.

Для преодоления указанных барьеров учителю необходимо отказаться от линейной структуры классического комбинированного урока в пользу модульной архитектуры занятия. Эффективными становятся следующие приемы.

Прием «Чтение с остановками». Текст делится учителем на смысловые блоки (не более одного-двух абзацев). После каждого блока следует обязательная остановка и система вопросов трех уровней таксономии Блума.

1. *Фактические:* «Что произошло? Кто участвовал?».

2. *Концептуально-интерпретационные:* «Почему герой изменил свое решение? Как меняется погода в рассказе и почему это важно для настроения?».

3. *Оценочные и творческие:* «Правильно ли поступил герой с точки зрения морали вашего класса? Как бы вы поступили на его месте и почему?» Это удерживает внимание слабочитающих учеников (им интересно узнать, что будет после паузы) и развивает прогностические способности сильных.

Работа с несплошными текстами. Младшие школьники ежедневно сталкиваются со схемами автобусных и троллейбусных маршрутов, кулинарными рецептами, инструкциями к конструкторам LEGO, билетами в кино или этикетками продуктов. Регулярный анализ таких объектов на интегрированных уроках окружающего мира и математики снимает психологический барьер перед таблицами и графиками в основной школе. *Практическое задание кейсового типа:* составить оптимальный маршрут поездки семьи из пункта А в пункт Б, используя расписание автобусов (несплошной текст). Задание требует рассчитать время в пути, общую стоимость билетов для двух взрослых и ребенка (арифметика), учесть пересадки и выбрать наиболее безопасный путь.

Создание «Карты истории» (Story Map). Графическое изображение архитектоники произведения. Карта включает портреты-характеристики персонажей, схему места действия (топонимику), линию времени, фиксацию завязки, развития действия, кульминации и развязки. Карта может быть выполнена коллективно на магнитно-маркерной доске цветными маркерами или индивидуально каждым учеником на листе А3. Этот прием переводит абстрактный сюжет в визуальную плоскость, задействуя правополушарное мышление, что особенно эффективно для детей-кинестетиков и визуалов.

Структурированный Читательский дневник. Традиционный пересказ содержания заменяется аналитической матрицей. Дневник ведется в тетради на протяжении всего учебного года. Вместо сухого пересказа содержания ученик заполняет таблицу.

Таблица 1

Раздел	Задание
Словарная разминка	Выписать 3 незнакомых слова, нарисовать их значение или подобрать современный синоним
Главная мысль одной фразой	Сформулировать суть главы максимум из семи слов
Точка удивления/ Культурный шок	Записать фрагмент, который вызвал несогласие, смех или вопрос
Связь с жизнью (Контекст)	Описать ситуацию из личного опыта, похожую на описанную автором

3. Организация дискуссии на уроке.

Дискуссионное сообщение требует от детей аргументации своей позиции. Для этого используется формат дебатов «Суд над героем» (например, при изучении сказки ученики делятся на защитников и обвинителей персонажа. Обязательное условие – опора на цитаты из текста. Это исключает субъективные оценки вроде «он мне просто не нравится» или «Совет мудрецов» (группа экспертов должна предложить альтернативное, бесконфликтное разрешение ситуации, описанной автором, доказав его эффективность).

Анализ результатов внедрения данных приемов.

Апробация описанного комплекса методов в течение одного учебного года (на выборке из двух третьих классов) показала положительную динамику.

Таблица 2

Динамика показателей сформированности навыков работы с текстом

Показатель	Начало года (%)	Конец года (%)	Прирост
Осознанность чтения (понимание подтекста)	58	84	+26
Способность формулировать авторский замысел	42	71	+29
Скорость чтения (выше нормы)	35	41	+6

Анализ таблицы демонстрирует важный вывод: фокус на глубоком понимании текста дает значительный прирост в качестве осмысления (+26% и +29%), незначительно влияя на чистую скорость. Однако именно качество понимания становится фундаментом для успешного обучения в основной школе. Кроме того, анкетирование показало рост внутренней мотивации: 67% учащихся начали читать дополнительную литературу по собственному желанию.

Заключение.

Формирование читательской грамотности невозможно через механическую отработку скорости. Переход от техники к смыслу требует от учителя отказа от фронтальных форм опроса в пользу диалоговых, проектных и игровых технологий. Ключевым фактором успеха выступает системность: работа с текстом должна вестись не только на уроках литературы, но и интегрироваться в математику (анализ условия задачи), окружающий мир (работа с энциклопедической статьей) и русский язык (редактирование чужих текстов). Предложенные инструменты позволяют сделать чтение инструментом познания мира, а не просто учебным требованием. Дальнейшим направлением работы может стать разработка междисциплинарных модулей, объединяющих тексты разных стилей вокруг одной изучаемой темы.

Список литературы

1. Светловская Н.Н. Обучение детей чтению: практическая методика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол. – М.: Academia, 2001. – 286 с.
2. Соболева О.В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст: пособие для учителей начальных классов / О.В. Соболева. – М.: Баласс, 2013. – 144 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения РФ №286 от 31.05.2021.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ.
5. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2010. – 432 с. – EDN QYGANZ

Чиндарева Наталия Николаевна

учитель

Казакова Светлана Николаевна

учитель

Павлова Татьяна Валериевна

учитель

МБОУ «СОШ №24»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА СПЛАВЫ И СМЕСИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема межпредметной интеграции при обучении решению задач на концентрации и сплавы. Предложена универсальная методика, базирующаяся на едином уравнении материального баланса, апробированная в 8–9 классах на стыке курсов математики и химии. Приводятся данные о повышении результативности на 27% в экспериментальных группах.

Ключевые слова: метапредметное обучение, задачи на смеси, концентрация растворов, естественно-научная грамотность, междисциплинарный подход, методика преподавания математики, методика преподавания химии.

Введение. Современные образовательные стандарты акцентируют внимание на формировании у обучающихся целостной картины мира, однако на практике предметное содержание зачастую остаётся разобщённым. Математические модели воспринимаются школьниками как абстрактные конструкции, а химические расчёты – как изолированные алгоритмические процедуры. Наиболее остро это противоречие проявляется при изучении темы «Растворы и сплавы», которая присутствует как в курсе алгебры (задачи на проценты, системы уравнений), так и в курсе химии (массовая доля растворённого вещества). Традиционно данные задачи решаются по-разному: на математике – через составление уравнений и пропорций, на химии – через формулы с использованием массовых долей. При этом логическая общность подходов остаётся для ученика скрытой, что ведёт к формальному усвоению материала без осмысления физического смысла происходящих процессов. Цель исследования – разработать и экспериментально проверить универсальный алгоритм решения задач на сплавы и смеси, позволяющий объединить математические и химические методы обучения в рамках единой терминологической базы.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №24» г. Чебоксары Чувашской Республики в 2025–2026 учебном году. В эксперименте участвовали 4 параллельных класса (всего 126 обучающихся 8-х и 9-х классов). В двух экспериментальных классах ($n = 64$) применялась разработанная методика; в двух контрольных ($n = 62$) обучение велось традиционным раздельным способом. В качестве основного метода использовался педагогический эксперимент с замерами текущей успеваемости, а также метод анализа письменных работ обучающихся. Статистическая обработка результатов проводилась с применением t-критерия Стьюдента.

Основная часть.

1. Единая математическая модель как основа межпредметного взаимодействия. Ключевая идея предлагаемого подхода заключается во введении сквозного уравнения, которое одинаково интерпретируется и в математическом, и в химическом контекстах: $m(\text{компонента}) = m(\text{системы}) \times w(\text{компонента})$, где w – доля компонента в системе (в математической трактовке – процентное содержание, в химической – массовая доля). Дополнительным связующим звеном выступает закон сохранения массы: при смешивании двух или более систем

суммарная масса чистого вещества в конечной смеси равна сумме масс вещества в исходных компонентах. Данный постулат, рассматриваемый на обоих предметах как аксиома, создаёт устойчивую когнитивную опору для последующих вычислений.

2. Классификация методов решения. В зависимости от уровня подготовленности аудитории применяется дифференцированный набор инструментов:

- таблично-графический подход предполагает визуализацию исходных данных в табличной форме с фиксацией параметров «масса системы – доля – масса компонента». Данный способ эффективен на начальном этапе обучения, так как снижает абстрактность задачи и позволяет проследить логику «до» и «после» смешения;

- схематическое моделирование представляет собой изображение прямоугольных контейнеров («стаканов»), в каждом из которых подписываются масса и концентрация. Перетекание жидкости или пересыпание твёрдого компонента фиксируется стрелками. Метод хорошо зарекомендовал себя в работе с обучающимися, обладающими визуальным типом восприятия.
- Аналитический метод (называемый в химии правилом креста, а в математике – системой линейных уравнений) применяется для расчёта концентраций при смешении двух растворов с целью получения третьего с заданными характеристиками. В основе лежит соотношение: $m_1 \times w_1 + m_2 \times w_2 = (m_1 + m_2) \times w_3$;

- итеративный подход (для задач с многократным переливанием) основан на применении постоянного коэффициента уменьшения массы активного компонента на каждом цикле, что позволяет избежать громоздких уравнений и акцентировать внимание на закономерности процесса.

3. Апробация на примерах с практическим контекстом.

Разработанная методика была реализована через серию задач, моделирующих реальные производственные и природные ситуации.

Пример 1 (экологическая интерпретация). Водная система с массовой долей солей 34% (аналог Мёртвого моря) смешивается с пресной водой, содержащей 0,1% примесей. Требуется определить количество пресной воды, добавляемой к 1 тонне солёной, для получения лечебного раствора с концентрацией 6%. Составление балансового уравнения $0,34 + 0,001x = 0,06(1+x)$ даёт решение $x \approx 4,75$ т. Данный пример не только иллюстрирует математическую модель, но и формирует представление о масштабах природных процессов.

Пример 2 (экономический контекст). Ювелирный сплав получен из 300 г золота 585-й пробы и 200 г золота 750-й пробы. Расчёт через средневзвешенное значение: $(300 \times 0,585 + 200 \times 0,75) / 500 = 0,651$, что соответствует 651-й пробе. Важным методическим акцентом здесь выступает демонстрация того, что результат не является средним арифметическим исходных проб, что способствует преодолению типичного когнитивного искажения у школьников.

Пример 3 (моделирование динамического процесса). В системе объёмом 10 л с 80% содержанием спирта последовательно производятся две операции: отбор 2 л с последующим замещением 2 л воды. Применение коэффициента 0,8 на каждой итерации позволяет вычислить конечное количество спирта: $10 \times 0,8 \times 0,8 = 6,4$ л. Задача эффективна для иллюстрации степенной зависимости в реальных технологических циклах.

4. Результаты экспериментального обучения.

В ходе итогового контрольного среза, включавшего пять типовых задач на смеси и сплавы, обучающиеся экспериментальных классов продемонстрировали следующие результаты: средний балл выполнения – 4,6 из 5 возможных, правильность решения – 89% против 62% в контрольных группах. Приrost показал статистическую значимость при $p < 0,05$. Качественный анализ работ позволил зафиксировать снижение числа формальных ошибок (неверное применение процентов, путаница с размерностями) на 40% по сравнению с контрольной группой. Обучающиеся экспериментальных классов в 78% случаев применяли единую терминологию независимо от предметного контекста, что свидетельствует о сформированности метапредметного навыка.

5. Методические рекомендации.

На основе полученных данных сформулированы следующие принципы организации обучения:

- введение сквозного терминологического аппарата (массовая доля, баланс вещества) одновременно на уроках математики и химии;
- последовательное усложнение материала по схеме: смешивание двух компонентов → добавление вещества → выпаривание → многократное переливание;
- акцент на физической интерпретации каждого этапа вычислений, а не на механическом применении алгоритмов;
- использование практико-ориентированных задач, связанных с бытовыми, экологическими и производственными контекстами.

Заключение.

Проведённое исследование подтверждает, что задачи на смеси и сплавы являются эффективным дидактическим средством для реализации метапредметных связей между математикой и химией. Предложенная единая методика позволяет:

- 1) сократить время на освоение темы за счёт устранения дублирования и противоречий между предметными подходами;
- 2) повысить осознанность математических действий через их привязку к физическому смыслу;
- 3) сформировать у обучающихся устойчивый навык переноса знаний из одной предметной области в другую.

Практическая значимость работы обусловлена её вариативностью: представленные приёмы могут быть интегрированы в рабочие программы как учителями математики, так и учителями химии без дополнительной переподготовки. Дальнейшие перспективы исследования связаны с разработкой цифровых тренажёров на основе описанного алгоритма.

Список литературы

1. ФГОС ООО: утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897 (ред. от 11.12.2020). – М.: Просвещение, 2021.
2. Арнольд В. И. Математические методы классической механики / В. И. Арнольд. – М.: Наука, 1989. – 472 с.
3. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей / Д. Пойа. – М.: Учпедгиз, 1961. – 208 с.
4. Хомченко Г.П. Химия для поступающих в вузы / Г.П. Хомченко. – М.: Высшая школа, 2020. – 480 с.
5. Мордкович А.Г. Алгебра. Углублённый уровень. 9 класс / А.Г. Мордкович. – М.: Мнемозина, 2022. – 352 с.
6. Колягин Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 2020. – 320 с.

Ширшенкова Эльвира Алексеевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №13»

г. Канаш, Чувашская Республика

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена развитию конструктивной деятельности как важнейшему компоненту всестороннего развития детей дошкольного возраста, раскрывая её роль в формировании пространственного мышления, мелкой моторики и умения планировать свои действия. Автор акцентирует внимание на необходимости возрастного и индивидуального подхода, подчеркивая, что грамотное сопровождение взрослого и правильно организованная предметная среда превращают конструирование из простой игры в эффективный инструмент познавательного и речевого развития ребенка.

Ключевые слова: конструирование, конструктивная деятельность, пространственное мышление, дошкольный возраст.

Развитие конструктивной деятельности у детей дошкольного возраста является многогранным и важным процессом, который выходит далеко за рамки простого взаимодействия с игрушками, такими как кубики или пазлы. Это не просто игра, а основополагающий этап в формировании множества навыков, необходимых для дальнейшего обучения и жизни. В процессе конструктивной деятельности у детей закладываются основы пространственного мышления, развивается мелкая моторика, а также формируются аналитические способности и умение планировать свои действия.

В дошкольном возрасте дети начинают осваивать не только физические аспекты работы с конструкторами, но и начинают понимать логику, которая стоит за созданием различных объектов. Например, они учатся осознавать, почему более широкие детали должны находиться в основании конструкции, чтобы обеспечить её устойчивость, или как из одних и тех же элементов можно создавать совершенно разные формы и структуры. Этот процесс требует от родителей и воспитателей не просто указаний и инструкций, а более тонкого подхода, который помогает детям превращать хаотичное манипулирование предметами в осмысленное и целенаправленное созидание.

Е.А. Юрченко [2] отмечает, что одной из ключевых особенностей конструктивной деятельности является её универсальность. Она не существует изолированно, а тесно переплетается с другими аспектами развития ребенка, такими как сенсорное восприятие, речь и социальные навыки. Когда дошкольник занимается строительством, например, моста или домика для своих игрушек, он не просто использует свои руки. В этом процессе он проговаривает свои действия, обменивается мнениями и идеями с другими детьми, если игра проходит в группе, сравнивает детали по различным характеристикам, таким как форма, цвет и размер, и учится удерживать в голове представление о конечном результате своей работы. Таким образом, через занятия с песком, кубиками, конструкторами типа Лего или бумагой, дети не только развивают свои строительные навыки, но и параллельно обогащают свою речь, осваивая пространственные предлоги и наречия, такие как «слева», «выше», «спереди». Кроме того, дети учатся работать с инструкциями, что является важным шагом в подготовке их к школьному обучению, где навыки следования указаниям и понимания последовательности действий играют ключевую роль.

Однако для того, чтобы работа по развитию конструктивной деятельности была эффективной, необходимо учитывать возрастные этапы развития ребенка и его зону ближайшего развития. В младшем дошкольном возрасте, примерно с 3 до 4 лет, акцент следует делать на простейших исследовательских действиях. Важно предоставить ребенку возможность трогать, крутить, исследовать различные текстуры материалов, учить его различать понятия «один – много» и создавать простейшие конструкции, например, дорожки из кирпичиков. На этом этапе взрослый должен выступать в роли активного партнера, который строит рядом с ребенком, а не вместо него. Важно комментировать свои действия и вовлекать малыша в подражание, чтобы он мог учиться и развиваться через совместную деятельность.

Когда ребенок достигает пяти лет, в старшей группе, на смену спонтанной игре приходит работа по заранее продуманным замыслам и схемам. Дети начинают осваивать более сложные конструкции и учатся планировать свои действия, что требует от них большего уровня сосредоточенности и умения работать с абстрактными понятиями. На этом этапе важно поддерживать интерес ребенка к строительству, предоставляя ему возможность экспериментировать с разными материалами и конструкциями, а также поощрять его к созданию собственных проектов и идей. В процессе работы над конструкциями дети начинают осознавать, как важно не только создавать, но и оценивать свои результаты. Они учатся критически мыслить, анализируя, что получилось хорошо, а что стоит улучшить. Это развивает их способность к самоанализу и учит принимать конструктивную критику, что является важным навыком для дальнейшего обучения и взаимодействия в коллективе. Таким образом, развитие конструктивной деятельности у детей дошкольного возраста – это не просто игра, а целый процесс, который формирует множество навыков и умений, необходимых для успешной социализации

и обучения в будущем. Важно, чтобы взрослые осознавали значимость этого процесса и подходили к нему с пониманием, создавая для детей условия, способствующие их развитию и самовыражению.

Когда мы обсуждаем трудности, с которыми сталкиваются дошкольники в процессе развития конструктивной деятельности, важно понимать, что эти сложности не только связаны с возможностями самих детей, но и с ответственностью взрослых, их педагогической компетентностью и терпением. На первый взгляд может показаться, что такие занятия, как строительство из кубиков или создание мозаики, являются простыми и естественными. Однако в реальной образовательной практике педагоги и родители сталкиваются с множеством препятствий, которые могут свести на нет весь развивающий потенциал этих занятий, превратив их в источники разочарования и стресса для ребенка. Одной из наиболее распространенных и коварных трудностей является несоответствие предлагаемых материалов возрастным возможностям ребенка. Часто взрослые, стремясь предоставить ребенку «все самое лучшее» или опередить его сверстников, приобретают сложные конструкторы с мелкими деталями и запутанными инструкциями для детей, которым всего три года. Результат такого подхода предсказуем: малыш не может справиться с креплениями, его пальцы еще недостаточно сильны, а мышление не готово к абстрактным схемам. Вместо того чтобы испытывать радость от творчества, ребенок начинает ощущать свою несостоятельность. Взрослый же может ошибочно предположить, что ребенку «это неинтересно». На самом деле проблема заключается не в отсутствии интереса, а в отсутствии «мостика» – поэтапного введения от простого крупного материала к более сложному и мелкому, что требует от педагога серьезной методической подготовки и умения видеть зону ближайшего развития каждого ребенка.

По мнению Л.Л. Лашковой [1] не менее значимой преградой является стереотипное мышление самого взрослого, который невольно передает ребенку установку на «правильность» и копирование. Огромная ошибка многих родителей и даже молодых воспитателей заключается в требовании строго следовать образцу, жестко фиксируя каждую позицию детали. В таких условиях конструирование перестает быть творчеством и превращается в механическое копирование, что убивает инициативу ребенка. Ребенок начинает бояться отклоняться от инструкции, у него пропадает желание экспериментировать, а любая нестандартная задумка пресекается фразой «Так неправильно». Преодолеть эту трудность крайне сложно, поскольку она требует от взрослого постоянной рефлексии собственного поведения. Важно научиться хвалить ребенка за непохожесть, а не за совпадение с образцом. Это подразумевает необходимость создания атмосферы, в которой ребенок чувствует себя свободным в своих экспериментах и может проявлять свою индивидуальность. Взрослые должны понимать, что каждая попытка ребенка создать что-то новое, даже если это не соответствует общепринятым стандартам, заслуживает похвалы и поддержки.

Кроме того, стоит отметить, что многие взрослые не осознают важность процесса, а не только результата. Важнее всего – это опыт, который ребенок получает в ходе своей деятельности, а не конечный продукт. Когда акцент делается на процессе, у детей появляется возможность учиться на своих ошибках, развивать креативное мышление и навыки решения проблем. Это особенно актуально в раннем возрасте, когда дети учатся не только через наблюдение, но и через практическое взаимодействие с окружающим миром. Родители и воспитатели должны быть готовы к тому, что каждый ребенок уникален и имеет свои собственные темпы развития. Это требует от них гибкости и готовности адаптировать свои подходы в зависимости от потребностей и возможностей ребенка. Например, если ребенок испытывает трудности с мелкой моторикой, стоит предложить ему более крупные детали или более простые конструкции, которые помогут развить необходимые навыки.

В конечном счете, создание благоприятной среды для конструктивной деятельности требует от взрослых внимательности, терпения и готовности учиться вместе с детьми. Это не просто задача по обучению детей, но и возможность для взрослых развивать свои собственные навыки и понимание того, как лучше поддерживать и направлять детей в их творческом

процессе. Важно помнить, что конструктивная деятельность – это не только способ развития навыков, но и возможность для детей выразить себя, исследовать мир и наслаждаться процессом творчества.

Список литературы

1. Лашкова Л.Л. Современные подходы к формированию конструктивных умений у детей дошкольного возраста в детском саду / Л.Л. Лашкова // Концепт. – 2018. – №7. – С. 135–139.
2. Юрченко Е.А. Конструктивная деятельность в старшем дошкольном возрасте / Е.А. Юрченко // Молодой ученый. – 2020. – №12 (302). – С. 246–247. – EDN YBVEAU

Юманова Роза Николаевна

воспитатель

Николаева Марина Николаевна

педагог дополнительного образования

Игнатъева Надежда Петровна

старший воспитатель

МБДОУ «Д/С №50»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФГОС

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы к формированию культуры безопасности у дошкольников в контексте требований ФГОС. Акцент сделан на переходе от механического заучивания правил к развитию осознанного и ответственного поведения через интеграцию задач безопасности во все виды детской деятельности. Авторы обосновывают необходимость создания развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей воспитывать у детей не просто знание запретов, а психологическую готовность к самостоятельным действиям в нестандартных опасных ситуациях. Материал адресован педагогам дошкольного образования.

Ключевые слова: культура безопасности, дошкольный возраст, федеральные государственные образовательные стандарты.

Формирование культуры безопасности у детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования представляет собой сложную, системную и продолжительную работу. Её содержание не ограничивается простым ознакомлением воспитанников с правилами дорожного движения, нормами пожарной безопасности или запретами, связанными с бытовыми опасностями. Основная задача педагога заключается в том, чтобы постепенно сформировать у ребёнка осознанное отношение к собственной безопасности, научить его замечать потенциальные угрозы, правильно оценивать происходящее и выбирать безопасную модель поведения.

В современных условиях дошкольного образования безопасность рассматривается как важная часть общего развития личности ребёнка. Она тесно связана с формированием самостоятельности, ответственности, коммуникативных навыков, способности принимать решения и учитывать последствия собственных поступков. Поэтому работа по данному направлению не должна сводиться к отдельным занятиям, на которых дети заучивают определённое количество правил. Напротив, основы безопасного поведения необходимо постоянно включать в повседневную жизнь дошкольников: в игровую деятельность, общение со сверстниками и взрослыми, прогулки, наблюдения за природой, выполнение поручений, самообслуживание и решение различных практических задач.

Т.П. Жуйкова [1] отмечает, что ФГОС ДО ориентирует педагогов на создание условий, при которых ребёнок не просто получает готовую информацию, а активно участвует в процессе познания. Дошкольник должен иметь возможность задавать вопросы, высказывать предположения, рассуждать, сравнивать различные варианты действий и самостоятельно находить

ответы. В связи с этим меняется и сам подход к обучению безопасности. Если раньше основной акцент часто делался на запоминании фраз «нельзя», «не трогай», «не подходи» и «не выходи», то сегодня важнее объяснить ребёнку, почему конкретное действие может быть опасным и к каким последствиям оно способно привести. Таким образом, современная система воспитания безопасности направлена не на формирование чрезмерно осторожного или запуганного ребёнка, а на развитие его внутренней готовности действовать разумно и уверенно.

Невозможно полностью исключить из жизни дошкольника ситуации риска. Ребёнок всё равно будет сталкиваться с лестницами, транспортом, бытовыми предметами, водой, огнём, незнакомыми людьми, животными и природными явлениями. Поэтому задача взрослых состоит не в том, чтобы постоянно ограждать его от любых трудностей, а в том, чтобы научить распознавать опасность, обращаться за помощью и применять доступные возрасту способы защиты. Важное место в этой работе занимает интеграция задач безопасности в различные образовательные области.

Согласно ФГОС, вопросы безопасного поведения могут и должны включаться в социально-коммуникативное, познавательное, речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие. Например, во время занятий по развитию речи дети могут составлять рассказы о правильных и неправильных поступках, обсуждать поведение персонажей литературных произведений и объяснять, почему герой оказался в опасном положении. На занятиях по познавательному развитию воспитатель может рассматривать свойства воды, песка, льда, огня или растений, одновременно обращая внимание на правила осторожности при взаимодействии с окружающим миром. Во время прогулки педагог способен организовать наблюдение за транспортом, дорожными знаками, погодными условиями и изменениями в природе. При этом дети получают не только сведения об окружающей действительности, но и учатся делать выводы: почему нельзя выходить на проезжую часть, чем опасен гололёд, почему нельзя прятаться под деревьями во время грозы, по какой причине запрещается трогать незнакомые растения и приближаться к бездомным животным.

Подобная работа становится особенно эффективной тогда, когда она связана с конкретным опытом ребёнка и проводится в естественных ситуациях, а не только в форме отвлечённого объяснения. Формирование культуры безопасности предполагает переход от пассивного усвоения правил к активной позиции. Ребёнок должен не просто повторять слова взрослого, а понимать, как действовать в реальной ситуации. Важно, чтобы у него постепенно сформировалась последовательность: заметить возможную угрозу, остановиться, оценить обстоятельства, выбрать безопасный вариант поведения и при необходимости обратиться за помощью. Такая схема может использоваться при обсуждении самых разных ситуаций: если потерялся в магазине, увидел оставленный без присмотра предмет, оказался рядом с включённым электроприбором, встретил незнакомого человека или заметил пожар.

По мнению А.Н. Каюровой, О.В. Скоковой, Т.С. Шеховцовой [2], особую роль в развитии подобных умений играют игровые и проблемные методы обучения. Дошкольникам можно предлагать различные истории, игровые ситуации, иллюстрации и тематические кейсы. Например, сказочный персонаж может перейти дорогу в неположенном месте, открыть дверь незнакомцу, взять неизвестный предмет или уйти далеко от взрослых. Воспитатель не должен сразу сообщать детям правильный ответ. Гораздо полезнее предложить им самостоятельно проанализировать произошедшее: что сделал герой, в чём заключалась его ошибка, какие последствия могли возникнуть и как можно было поступить иначе. Коллективное обсуждение подобных ситуаций помогает учитывать разные мнения и развивает способность аргументировать свою точку зрения. Один ребёнок может обратить внимание на одну сторону проблемы, другой – заметить дополнительные обстоятельства, третий – предложить способ помощи. В результате дети учатся не только соблюдать правила, но и рассуждать, слушать собеседника, договариваться и принимать совместные решения. Это особенно важно, поскольку безопасность часто зависит не только от личного поведения, но и от способности своевременно предупредить другого человека или обратиться к взрослому.

Не менее значимым средством являются сюжетно-ролевые игры. В игре дети могут примерить на себя роли водителя, пешехода, сотрудника пожарной службы, врача, спасателя,

продавца или родителя. Моделируя различные обстоятельства, дошкольники получают возможность многократно повторять необходимые действия без реальной угрозы для здоровья. Например, в игре «Перекрёсток» они закрепляют правила перехода улицы, учатся реагировать на сигналы светофора и учитывать поведение других участников движения. В игре «Пожарные» дети знакомятся с алгоритмом вызова экстренных служб, а в игре «Потерялся» осваивают способы обращения за помощью к сотруднику магазина или другому надёжному взрослому. Для закрепления навыков могут использоваться дидактические игры, настольно-печатные материалы, макеты, карточки, тематические плакаты, мультимедийные презентации и короткие обучающие видеоролики. Однако любое наглядное пособие должно сопровождаться обсуждением. Недостаточно показать ребёнку картинку с изображением дорожного знака или опасного предмета. Необходимо выяснить, что он заметил, как понял значение изображения, где можно встретить данный знак и как следует поступить в соответствующей ситуации.

Таким образом, культура безопасности у дошкольников в условиях ФГОС формируется постепенно и включает не только знания о правилах, но и практические умения, личностные качества, эмоциональную готовность и способность принимать решения. Ребёнок должен научиться замечать опасность, предвидеть возможные последствия, контролировать собственное поведение, обращаться за помощью и заботиться о безопасности других людей. Достижению этой цели способствуют ежедневная педагогическая поддержка, игровые технологии, проблемные ситуации, наблюдения, практические упражнения и личный пример взрослых. Главный результат такой работы заключается в том, что дошкольник постепенно переходит от выполнения правил только под контролем взрослого к более самостоятельному и ответственному поведению.

Список литературы

1. Жуйкова Т.П. Формирование культуры безопасности у детей старшего дошкольного возраста / Т.П. Жуйкова // МНКО. – 2017. – №5(66).
2. Каюрова А.Н. Формирование культуры безопасности у дошкольников в условиях ФГОС / А.Н. Каюрова, О.В. Скокова, Т.С. Шеховцова // Молодой ученый. – 2014. – №11(70). – С. 384–386. – EDN SJDARR

Ярукова Татьяна Вениаминовна

воспитатель

Чернова Алина Юрьевна

воспитатель

Елегонова Светлана Юрьевна

воспитатель

Белкова Ксения Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №206 «Антошка»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по формированию представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста. Отмечается, что в 4–5 лет ребёнок выходит за рамки простого узнавания и называния и начинает активно выстраивать связи: между внешним видом животного, его образом жизни, питанием и средой обитания. Это не изучение зоологии, а погружение в мир живых существ через призму сочувствия, сравнения и игрового моделирования.

Ключевые слова: экологическое воспитание, представления о животных, средний дошкольный возраст.

Формирование представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста – это динамичный и увлекательный процесс перехода от фрагментарных образов к целостным, систематизированным знаниям. В 4–5 лет ребёнок выходит за рамки простого узнавания и называния («киса», «собака») и начинает активно выстраивать связи: между внешним видом животного, его образом жизни, питанием и средой обитания. Это не изучение зоологии, а погружение в мир живых существ через призму сочувствия, сравнения и игрового моделирования.

Основой для формирования этих представлений остаётся непосредственное наблюдение, но теперь оно становится более целенаправленным и вопросным. Ребёнка интересует не просто «что это?», а «какое оно?», «что умеет?», «где живёт?», «что ест?» и «как говорит?». Важнейшую роль играют сенсорные эталоны: дети учатся выделять и сравнивать существенные признаки – размер (большой слон – маленькая мышь), характер покрова (пушистый, колючий, гладкий), способ передвижения (летает, ползает, прыгает), части тела (рога, копыта, хобот, клюв). Этот анализ происходит не на занятии, а в живой беседе после просмотра документального фильма, во время игры с фигурками животных или чтения познавательной книги.

Центральной деятельностью, в которой кристаллизуются эти представления, становится сюжетно-ролевая и режиссёрская игра. Дети не просто расставляют игрушки – они моделируют их жизнь. Они строят зоопарки, фермы, джунгли из кубиков, распределяя животных по «домикам» в зависимости от среды обитания (медведю – берлогу в лесу, рыбке – аквариум с водой). В игре «Ветеринарная клиника» проявляются знания о строении тела и заботе о здоровье, а в игре «Магазин» – о продуктах, которые дают домашние животные (молоко, яйца, шерсть). Через игру абстрактные признаки превращаются в правила игрового сюжета.

Важным шагом становится освоение логических операций сравнения и классификации. Дети 4–5 лет с удовольствием сортируют картинки или фигурки: дикие и домашние, птицы-рыбы-звери, те, кто живут в лесу, и те, кто живут на севере. Появляются обобщающие понятия: «домашние животные», «хищники», «насекомые». Однако эти понятия ещё неустойчивы и часто опираются на яркий внешний признак (например, паука ребёнок может отнести к насекомым). Задача взрослого – не требовать заучивания научных классификаций, а мягко, через вопросы и наводящие сравнения, помогать ребёнку выстраивать собственные логические цепочки.

Особое значение в этом возрасте приобретает формирование эмоционально-нравственного отношения. Представления о животных тесно переплетаются с пониманием, что это живые существа, которые чувствуют голод, боль, привязанность. Через сказки, рассказы (например, В. Бианки, Е. Чарушина) и обсуждения у детей воспитывается бережное и ответственное отношение, желание помогать (кормить птиц зимой, ухаживать за питомцем). Они начинают понимать элементарные экологические связи: кошке нужно молоко, птичке – зёрна, а муравейник нельзя разорять.

Роль взрослого на этом этапе – роль «проводника-исследователя», который не даёт готовые энциклопедические ответы, а создаёт ситуации для открытий. Он задаёт проблемные вопросы («Почему зайцу нужна белая шубка зимой?», «Может ли кит жить в речке?»), организует проекты («Наши питомцы» с фото-рассказами от родителей), подбирает познавательную литературу с качественными иллюстрациями и поощряет детское творчество (лепка, рисование, конструирование животных с акцентом на характерные признаки).

Таким образом, к пяти годам представления о животных превращаются из каталога образов в первую простейшую систему мира природы, где звери, птицы и рыбы занимают своё место в соответствии со своими «профессиями» и особенностями. Это система, наполненная не только знаниями, но и любопытством, симпатией и зарождающимся пониманием хрупкой взаимосвязи всего живого.

Работа по формированию у детей 4–5 лет представлений о животных, несмотря на кажущуюся простоту и естественность темы, сталкивается с рядом специфических

педагогических и психологических трудностей. Эти сложности коренятся в особенностях мышления ребёнка, современной социокультурной среде и методических подходах.

1. Антропоморфизм и смешение реальности и вымысла.

Ведущей познавательной стратегией ребёнка в этом возрасте остаётся аналогия с самим собой. Дети склонны наделять животных чисто человеческими мотивами, чувствами и поступками («Медвежонок плачет, потому что мама не купила мороженое»). Этот антропоморфизм, поддерживаемый мультфильмами и сказками, создаёт серьёзное препятствие для формирования реалистичных биологических представлений. Ребёнку сложно принять, что волк в природе – не злой разбойник из сказки, а хищник, выполняющий свою роль в экосистеме, или что рыба не «спит» с открытыми глазами, а физиологически не имеет век. Преодоление этого требует тонкой работы: не разрушая волшебный мир сказки, постепенно и тактично знакомить с фактами реальной жизни животных через наблюдение, документальные фильмы и познавательные книги.

2. Фрагментарность и ситуативность восприятия.

Внимание ребёнка 4–5 лет избирательно и неустойчиво. Он может запомнить яркий, но второстепенный признак животного (например, огромные клыки у моржа), пропустив главное (что это млекопитающее, которое дышит воздухом и живет в холодных морях). Знания часто носят «калейдоскопичный» характер: ребёнок знает множество отдельных фактов, но не может связать их в целостный образ. Например, он знает, что у ежа есть иголки, и что он ест яблоки (по картинке), но не связывает его образ жизни (ночной, насекомоядный) со средой обитания (лес, парк). Сформировать системное представление («чем животное питается – где живёт – как приспособлено») – ключевая и сложная методическая задача.

3. Дефицит подлинного чувственного опыта.

Для ребёнка городской среды знакомство с миром животных часто происходит через «посредников»: изображения в книгах, экраны, игрушки. Он знает жирафа по мультику, но никогда не чувствовал запаха настоящей лошади, шершавости языка котёнка или веса черепахи на ладони. Этот сенсорный дефицит делает знания абстрактными, «ненастоящими». Организовать же встречи с живыми животными (фермы, конные дворы, зоопарки) сложно из-за логистики, безопасности и стресса для самих животных. Без тактильного, обонятельного, звукового опыта образ животного лишается объемности и эмоциональной глубины.

Список литературы

1. Амет-Уста З.Р. Формирование у детей младшего дошкольного возраста представлений о животных / З.Р. Амет-Уста, А.В. Шашкова // Форум молодых ученых. – 2018. – №6–1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta-predstavleniy-o-zhivotnyh> (дата обращения: 02.09.2026).
2. Будникова Т.А. Формирование знаний о животных у детей дошкольного возраста / Т.А. Будникова, Е.С. Дунаева // Инновационные педагогические технологии: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2020 г.). – Казань: Молодой ученый, 2020. – С. 6–10. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/362/15699>. – EDN QNEYYPQ

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: статья посвящена проблеме всестороннего развития детей. Автор, опираясь на многолетний практический опыт, знакомит с формами и методами сочетания математического образования с гуманитарным, показывает использование межпредметных связей на уроках математики. Представлена систематическая работа по развитию творческих навыков обучающихся. Приводятся конкретные темы из школьного курса математики, которые используются для успешного поддержания интереса учеников к изучению математики.

Ключевые слова: знаковая информация, образная информация, математика, творческие работы, творческая деятельность, межпредметные связи.

Психологи утверждают, что для успешной творческой работы психика человека должна обеспечивать баланс между способностями к восприятию как знаковой информации (цифры, таблицы, диаграммы), так и образной (живопись, музыка). В современном мире происходит значительное увеличение объема знаковой информации, а это создает угрозу для необходимого баланса. Поэтому нужно сочетать математическое образование с гуманитарным и ставить акцент на всестороннее развитие детей.

Мы работаем в единстве с учителями других школьных предметов. Но каждому учителю хочется, чтобы преподаваемый им предмет дети знали и любили. Есть ученики с высоким уровнем мотивации, которые заинтересованы не только в оценках, но и в получении знаний, участвуют в олимпиадах, различных конкурсах и т. д. Они открыты для нового, могут оценить изящность и красоту решения той или иной математической задачи.

Но математика не всем дается легко, зачастую дети испытывают трудности в усвоении данного предмета, а вследствие этого у них постепенно теряется интерес к изучению математики. Моя цель – пробудить, поддержать, повысить интерес к математике, чтобы дети не считали математику сухой, скучной, оторванной от жизни. В своей работе помимо других форм и методов работы я использую связь математики с такими школьными дисциплинами, как: биология, литература, русский язык, история, изобразительное искусство и др., провожу интегрированные уроки и внеклассные мероприятия, использую математические стихи, в том числе и написанные мной. Приведу здесь одно из моих математических стихотворений:

Биссектриса равнобедренного треугольника

Есть в треугольнике особом,
Что равнобедренным зовут,
Средь жителей других одна особа,
Которую все непременно чтут.
На плоскости обетованной
Две роли ей даны судьбой:
Является она и медианой,
И в то же время – высотой.
Так что же это за актриса?
Знакомая всем биссектриса!
Но не любая, а лишь та,
Что к основанию проведена.

Интерес к математике усиливается, если ученики видят ее связь с другими предметами, тогда математика в их глазах «оживает», увлекает.



Рис. 1

Мои ученики выполняют различные творческие работы: пишут математические сказки, выполняют рисунки по следующим темам: «Симметрия», «Подобные фигуры», «Волшебный циркуль» и др., изготавливают модели многогранников и т. д. При этом наряду с обычными моделями встречаются весьма оригинальные.

В пятых-шестых классах сказки готовят к изучению курса геометрии, которая требует развитого воображения и критического мышления. Дети должны в занимательной форме передать математические свойства объектов. Мои ученики пишут сказки по нескольким группам тем:

- точка, прямая, плоскость, отрезок, луч, угол, ломаная;
- треугольник, квадрат, прямоугольник, многоугольник, периметр, площадь;
- окружность, круг, шар, радиус, диаметр.

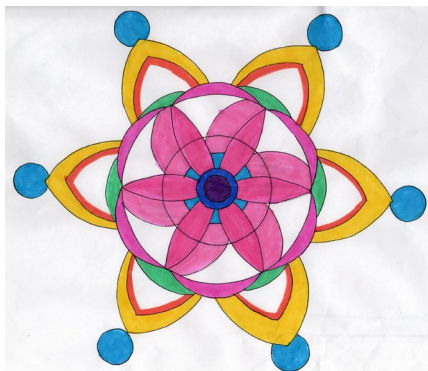


Рис. 2

При изучении темы «Окружность» ученики получают задание «нарисовать что-нибудь красивое с помощью циркуля». При этом нельзя использовать линейку и нельзя рисовать «от руки». Дети помладше обычно рисуют красивые узоры, старшеклассники создают более сложные рисунки.



Рис. 3

«Пословицы и поговорки в графиках» – эта тема, возможно, кого-то удивит, но математики понимают, что графическая интерпретация устного народного творчества помогает лучше понять и усвоить характерные свойства функций. Ведь пословицы и поговорки являются отражением устойчивых закономерностей, выверенных многовековым опытом. Аналогия с ними служит своего рода опорным сигналом для запоминания видов графиков. Ученикам предлагаю не только изобразить ту или иную пословицу графически, но и проиллюстрировать ее смысл с помощью рисунка.

Следующий вид творческой работы условно называется «Задача с рисунком». Ребятам нужно не просто решить задачу, но и проиллюстрировать ее, придумать название задачи. А в каком виде оформить свою работу – дети решают сами. Есть просто на листе, есть в виде книжки, буклета... Самое интересное – названия, которые ребята придумывают к задачам: «Секретное время», «Загадочные часы», «Мамины конфеты», «Пчелиная песня»... Задачи для этой работы подбираю в основном занимательного характера, есть известные старинные русские задачи, есть задачи древнего мира, знакомые многим из книг, содержащих историю развития математики других стран.

При изучении темы «Координатная плоскость» предлагаю учащимся карточки, в которых имеется определенный набор точек, заданных своими координатами. Если на координатной плоскости каждую точку соединить с предыдущей отрезком (последовательно), то в результате получится изображение какого-нибудь животного, предмета и пр. Учащиеся с удовольствием выполняют такую работу. Появляются азарт, вдохновение, когда дети видят, как из-под их пера вырисовывается интересное изображение. Если в классе есть пассивные ученики, даже они увлекаются такой работой. А если были пробелы, то они ликвидируются. Увлечшись, дети и не замечают, что учатся. Опыт показывает, что благодаря таким заданиям ученики достаточно прочно усваивают эту тему. А если были пробелы, то они ликвидируются. Такая работа полезна еще и тем, что процесс обучения становится интересным и занимательным, на уроке создается приподнятое рабочее настроение.

Благодаря творчеству у детей развиваются воображение, фантазия, выдумка, внимание, трудолюбие, усидчивость, усердие, добросовестность, сосредоточенность, упорство в достижении цели, настойчивость, аккуратность, эстетика и многое другое. Дети стремятся к красоте и создают ее своими руками. Творческая деятельность вносит разнообразие и эмоциональную окраску в учебную работу, повышает интерес к математике. Налицо связь математики с другими школьными дисциплинами: черчение, труд, изобразительное искусство, литература, история, биология.

Систематическая работа по развитию навыков творческой деятельности обучающихся на разных этапах изучения различного по характеру математического материала является эффективным средством активизации учебной деятельности школьников, положительно влияющим на повышение качества знаний.

Список литературы

1. Лавринович К.В. Богатство интересов – залог обучаемости / К.В. Лавринович // Математика в школе. – 1990. – № 6.
2. Степанов В.Д. Активизация внеурочной работы по математике в средней школе / В.Д. Степанов. – М.: Просвещение, 1991.
3. Пичурин Л.Ф. Воспитание учащихся при обучении математике / Л.Ф. Пичурин. – М.: Просвещение, 1987.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Горбунова Татьяна Андреевна
старший преподаватель

Попов Алексей Алексеевич
старший преподаватель

Писаная Карина Александровна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Казань, Республика Татарстан

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕРЕДАЧИ МЯЧА ГАНДБОЛИСТКАМИ 12–13 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация: в статье представлены результаты исследования по совершенствованию техники передачи мяча у гандболисток 12–13 лет с использованием комплексов подвижных игр. Эксперимент проводился на базе МАУ ДО «СШ «ФСО» «Ак Буре» г. Казань и МБУДО СШОР №5 г. Ижевск. В исследовании приняли участие 24 спортсменки (по 12 человек в экспериментальной и контрольной группах). Разработаны три комплекса подвижных игр, направленных на развитие силовых способностей, быстроты и точности передачи мяча. После шести месяцев педагогического эксперимента выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) в показателях техники передачи мяча в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Прирост результатов в экспериментальной группе составил от 6,64% до 14,12%. Разработанные комплексы подвижных игр могут быть рекомендованы тренерам спортивных школ для использования в тренировочном процессе.

Ключевые слова: гандбол, передача мяча, подвижные игры, техническая подготовка, гандболистки 12–13 лет.

Введение. В гандболе передача мяча является одним из основных технических элементов игры. Эффективное выполнение передач играет первостепенную роль при построении тактики команды. Высокий уровень владения техникой передач создает прочную базу для дальнейшего технического и тактического совершенствования как отдельных игроков, так и команды в целом.

Применение подвижных игр в процессе подготовки гандболистов способствует развитию основных физических качеств спортсменов: силы, быстроты, выносливости и ловкости. В возрасте 12–13 лет происходит активное расширение базы спортивных навыков. Использование подвижных игр для совершенствования техники передачи мяча помогает юным гандболисткам осваивать новые навыки и совершенствовать уже освоенные технические действия, что повышает их шансы на спортивный успех в будущем.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность комплексов подвижных игр для совершенствования техники передачи мяча гандболистками 12–13 лет.

Методы исследования: Анализ научно-методической литературы; Педагогический эксперимент; Педагогическое тестирование; Методы математической статистики (определение средней арифметической величины, стандартной ошибки, оценка достоверности различий с помощью t-критерия Стьюдента).

Организация и методика исследования. В исследовании принимали участие 24 гандболистки в возрасте 12–13 лет, по 12 человек в экспериментальной и контрольной группах.

Экспериментальная группа занималась на базе МАУ ДО «СШ «ФСО» «Ак Буре» г. Казань, контрольная группа – на базе МБУДО СШОР №5 г. Ижевск. Исследование проводилось с сентября 2024 г. по май 2025 г.

Для оценки техники передачи мяча использовались следующие тесты:

- бросок гандбольного мяча на дальность (м);
- передачи мяча в парах на расстоянии 4 м за 30 сек (количество раз);
- бросок гандбольного мяча на точность в мишень 40×40 см на расстоянии 6 м (количество попаданий).

Разработано три комплекса подвижных игр:

- комплекс №1 «Подвижные игры для развития силовых способностей гандболисток»: «Соревнование тачек», «Кто дальше бросит», «От ворот до ворот»;
- комплекс №2 «Подвижные игры для совершенствования быстроты передачи»: «25 передач», «Салки с передачей», «Встречные передачи»;
- комплекс №3 «Подвижные игры для совершенствования точности передачи»: «Меткий мяч», «Сбей мяч», «Без промаха».

Комплексы применялись в недельном микроцикле (3–1–2–1) в основной части занятия по 15 минут в первый, третий и пятый дни микроцикла в течение шести месяцев.

Результаты исследования и их обсуждение. В начале эксперимента показатели техники выполнения передачи мяча у гандболисток контрольной и экспериментальной групп практически не отличались, различия статистически не значимы ($p > 0,05$), что подтверждает однородность групп. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели техники выполнения передачи мяча у гандболисток 12–13 лет контрольной и экспериментальной групп в начале эксперимента

Наименование теста	ЭГ ($X \pm Sx$)	КГ ($X \pm Sx$)	t_p	$t_{кр}$	p
1. Бросок гандбольного мяча на дальность (м)	15.00±0.26	15.08±0.24	0.23	2.074	>0.05
2. Передачи мяча в парах на расстоянии 4 м за 30 сек» (кол-во раз)	16.25±0.23	16.17±0.22	0.25		>0.05
3. Бросок гандбольного мяча на точность в мишень 40×40 см на расстоянии 6 м (кол-во раз)	7.08±0.24	6.83±0.28	0.68		>0.05

*Примечание: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; X – средняя арифметическая величина; Sx – средняя ошибка средней арифметической; t_p – расчетное значение t-критерия Стьюдента; $t_{кр}$ – критическое значение t-критерия Стьюдента; p – уровень значимости.

После статистической обработки данных педагогического тестирования установлено, что различия в технике передачи мяча между контрольной и экспериментальной группами в начале эксперимента отсутствуют. По всем трём тестам – на дальность броска, количество передач за 30 секунд и точность попадания в мишень – расчётные значения t-критерия Стьюдента (0,23, 0,25 и 0,68 соответственно) оказались ниже критического уровня 2,074, что подтверждает статистическую незначимость различий ($p > 0,05$). Это свидетельствует об однородности обеих групп перед началом эксперимента.

В ходе шестимесячного эксперимента в тренировочный процесс экспериментальной группы были включены три разработанных комплекса подвижных игр: первый направлен на развитие силовых способностей, второй – на повышение быстроты передачи, третий – на улучшение точности передач. Контрольная группа занималась по стандартной программе спортивной школы. Игровые комплексы применялись в недельном микроцикле с режимом

3–1–2–1 в основной части занятий по 15 минут в первый, третий и пятый дни. Схема распределения комплексов отражена в таблице 2.

Таблица 2

Распределение комплексов подвижных игр в недельном
тренировочном микроцикле

Тренировочный день	Название комплекса	Кол-во упражнений	Дозировка
1 день (понедельник)	Комплекс №1 «Подвижные игры для развития силовых способностей гандболистов»	3	15 мин
2 день (вторник)	Программа спортивной школы		
3 день (среда)	Комплекс №2 «Подвижные игры для совершенствования быстроты передачи»	3	15 мин
4 день (четверг)	Отдых / восстановительные мероприятия		
5 день (пятница)	Комплекс №3 «Подвижные игры для совершенствования точности передачи»	3	15 мин
6 день (суббота)	Программа спортивной школы		
7 день (воскресенье)	Отдых / восстановительные мероприятия		

По завершении эксперимента проведено повторное тестирование для оценки техники передачи мяча в обеих группах. Его результаты позволили определить эффективность разработанных комплексов. Данные сравнительного анализа показателей контрольной группы в начале и конце эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели техники передачи мяча гандболистов 12–13 лет контрольной
группы в начале и конце эксперимента

Наименование теста	В начале (X±Sx)	В конце (X±Sx)	Прирост (%)	tp	tkp	p
1. Бросок гандбольного мяча на дальность (м)	15.08±0.24	15.67±0.20	3.91	1.89	2.074	>0.05
2. Передачи мяча в парах на расстоянии 4 м за 30 сек (кол-во раз)	16.17±0.22	16.67±0.23	3.09	1.57		>0.05
3. Бросок гандбольного мяча на точность в мишень 40×40 см на расстоянии 6 м (кол-во раз)	6.83±0.28	7.33±0.20	7.32	1.45		>0.05

*Примечание.

Математический анализ показателей контрольной группы не выявил статистически значимых различий между началом и концом эксперимента ($p > 0,05$). По тесту на дальность броска прирост составил 3,91% при $t_p=1,89$, по тесту на скорость передач – 3,09% при $t_p=1,57$, по тесту на точность – 7,32% при $t_p=1,45$. Во всех случаях расчётные значения t-критерия оказались ниже критического уровня 2,074.

Результаты сравнительного анализа показателей техники передачи мяча гандболистов 12–13 лет экспериментальной группы в начале и конце эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели техники передачи мяча гандболисток 12–13 лет экспериментальной группы в начале и конце эксперимента

Наименование теста	В начале ($\bar{X} \pm S_x$)	В конце ($\bar{X} \pm S_x$)	Прирост (%)	tp	tkp	p
1. Бросок гандбольного мяча на дальность (м)	15.00±0.26	16.33±0.15	8.83	4.43*	2.074	<0.05
2. Передачи мяча в парах на расстоянии 4 м за 30 сек (кол-во раз)	16.25±0.23	17.33±0.20	6.64	3.54*		<0.05
3. Бросок гандбольного мяча на точность в мишень 40×40 см на расстоянии 6 м (кол-во раз)	7.08±0.24	8.08±0.20	14.12	3.20*		<0.05

*Примечание.

Математический анализ показателей экспериментальной группы выявил статистически значимые различия между началом и концом эксперимента по всем тестам ($p < 0,05$). Прирост в тесте на дальность броска составил 8,83% ($t_p = 4,43$), на скорость передач – 6,64% ($t_p = 3,54$), на точность попаданий – 14,12% ($t_p = 3,20$). Все расчётные значения t-критерия превысили критический уровень 2,074.

Результаты сравнительного анализа показателей техники передачи мяча у гандболисток 12–13 лет контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5

Показатели техники передачи мяча у гандболисток 12–13 лет контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента

Наименование теста	ЭГ ($\bar{X} \pm S_x$)	КГ ($\bar{X} \pm S_x$)	tp	tkp	p
1. Бросок гандбольного мяча на дальность (м)	16.33±0.15	15.67±0.20	2.64*	2.074	<0.05
2. Передачи мяча в парах на расстоянии 4 м за 30 сек (кол-во раз)	17.33±0.20	16.67±0.23	2.17*		<0.05
3. Бросок гандбольного мяча на точность в мишень 40×40 см на расстоянии 6 м (кол-во раз)	8.08±0.20	7.33±0.20	2.65*	2.074	<0.05

*Примечание.

Сравнение конечных показателей контрольной и экспериментальной групп выявило статистически значимые различия по всем тестам ($p < 0,05$). Результаты экспериментальной группы превосходили контрольную: в броске на дальность – 16,33 м против 15,67 м (разница 0,66 м, $t_p = 2,64$), в скорости передач – 17,33 против 16,67 (разница 0,66, $t_p = 2,17$), в точности броска – 8,08 против 7,33 попаданий (разница 0,75, $t_p = 2,65$). Таким образом, разработанные комплексы подвижных игр доказали свою эффективность.

Выводы.

В результате анализа научно-методической литературы подобраны подвижные игры и средства, способствующие совершенствованию передачи мяча у гандболисток 12–13 лет.

Исходные показатели техники передачи мяча в контрольной и экспериментальной группах практически не отличались, что подтверждает однородность групп.

В течение шести месяцев экспериментальная группа использовала три разработанных комплекса подвижных игр: для развития силы, быстроты и точности передачи. Комплексы применялись в недельном микроцикле 3–1–2–1 по 15 минут в первый, третий и пятый дни тренировок. Контрольная группа занималась по стандартной программе.

В конце эксперимента выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) в пользу экспериментальной группы: дальность броска – 16,33 м против 15,67 м, скорость передач – 17,33 против 16,67, точность – 8,08 против 7,33 попаданий. Разработанные комплексы подвижных игр доказали свою эффективность.

Список литературы

1. Былеева Л.В. Подвижные игры: учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / Л.В. Былеева, И. Коротков, В. Яковлев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 207 с.
2. Жуков М.Н. Подвижные игры: учеб. для студ. пед. вузов / М.Н. Жуков. – М.: Академия, 2000. – 160 с. – ISBN 5-7695-0669-5.
3. Игнатъева В.Я. Теория и методика гандбола: учебник: для студентов высших учебных заведений физической культуры, обучающихся по направлению 49.03.01 – «Физическая культура», профиль подготовки – «Спортивная тренировка в избранном виде спорта», квалификация – «Бакалавр» / В.Я. Игнатъева. – М.: Sport, 2016. – 327 с. – ISBN 978-5-906839-45-9.
4. Игнатъева В.Я. Гандбол. Подготовка игроков в спортивных школах: учеб.-метод. пособие / В.Я. Игнатъева. – М.: Советский спорт, 2013. – 287 с. – ISBN 978-5-9718-0670-7.
5. Матвеев Л.П. Проблема периодизации спортивной тренировки / Л.П. Матвеев. – 2-е изд. – М.: Физкультура и спорт, 1965. – 244 с.
6. Платонов В.Н. Современная спортивная тренировка / В.Н. Платонов. – Киев: Здоров, 1980. – 336 с.
7. Соколов В.Н. Методика начального обучения гандболу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «540600 (050600) – Педагогика» / В.Н. Соколов. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 174 с. – ISBN 5-8064-0966-X.

Камагурова Алина Александровна

канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт
МВД России им. И.Д. Путилина»
г. Белгород, Белгородская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПОРТСМЕНОВ КАК ОДНО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация: статья посвящена вопросу психологической подготовки спортсменов, которая в настоящее время является одним из ключевых компонентов подготовки кандидатов для участия в соревнованиях высокого уровня. В работе представлены мнения различных ученых о психических ресурсах, необходимых для осуществления спортивной соревновательной деятельности и достижения высоких результатов в этой области. Также отмечен ряд существующих проблем, которые не позволяют на высоком уровне осуществлять психологическую подготовку спортсменов различных направлений и категорий.

Ключевые слова: психологическая подготовка спортсмена, психологический барьер, стресс, методики психологической поддержки спортсмена.

В современном мире для снижения уровня стресса, сохранения самоконтроля и конструктивного решения жизненных задач каждому человеку требуется качественная психологическая подготовка. Психологическая стойкость позволяет не терять контроль над собой в чрезвычайных, конфликтных или незнакомых ситуациях. Регулярная работа над собой помогает справляться с микрострессом на работе и в повседневной жизни. Умение переоценивать ситуации превращает трудности и испытания в возможности для личностного роста.

Осуществление психологической помощи спортсменам во время подготовки к различным соревнованиям позволяет эффективно справляться со стрессом, снижать уровень тревожности и полностью реализовать физический и технический потенциал на стартах.

Главные задачи и результаты психологической поддержки спортсменов.

1. Снижение предсоревновательного давления: атлет учится контролировать эмоции, бороться со страхом поражения и излишней скованностью.

2. Рост уверенности в силах: специальные методы саморегуляции и мысленной тренировки укрепляют веру в успех.

3. Улучшение концентрации: спортсмен удерживает фокус внимания на поставленной задаче, не отвлекаясь на внешние помехи.

4. Стабилизация мотивации: поддерживается устойчивое желание побеждать и преодолевать кризисные периоды в карьере.

Леонтьев Д.А. вводит понятие смыслового ресурса, который связан с ощущением собственной компетентности и адекватности самовосприятия. Чем выше этот ресурс, тем легче спортсмен справляется с ситуационными трудностями и сохраняет внутренний комфорт в напряжённых ситуациях [1].

Ряд учёных отмечают прямую зависимость психологической устойчивости спортсменов и результатов на соревнованиях. Те участники, которые во время выступления осуществляют эмоциональный самоконтроль и умеют справляться со страхом ошибки, показывают наиболее высокие результаты, чем те, которые поддаются волнению и стрессу.

Существуют определённые психологические барьеры, которые мешают спортсмену добиться высоких результатов в своей деятельности.

1. Страх потерпеть неудачу во время соревнований. Данное чувство возникает из-за неуверенности в своих силах или боязни критики со стороны тренера и зрителей.

2. Низкая самооценка самого спортсмена. Когда человек не верит в себя и свои силы – это мешает раскрыть его потенциал и выложиться на максимум на соревнованиях.

3. Эмоциональное напряжение и тревога перед соревнованиями и во время их проведения. Сильное напряжение избыточно возбуждает нервную систему и нарушает базовые способности спортсмена. Его движения теряют координацию, техника выполнения соревновательного вида падает, и принятие решений становится намного медленнее.

Для преодоления данных психологических барьеров тренер спортсмена и его окружение должны направить свои усилия на создание благоприятной обстановки, направить силы спортсмена на подготовку к соревнованиям и сформировать у него позитивный настрой.

Ильин Е.П. выявил одну очень важную закономерность, связанную с выступлением спортсменов на соревнованиях. Он установил, что сильное эмоциональное напряжение вызывает нарушение двигательной координации и снижает точность движений [2].

Психологическая подготовка в данном случае представляет собой комплекс мер, которые позволяют качественно подготовить психику атлета к уверенному выступлению на соревнованиях.

Необходимо отметить две ключевые цели, которые реализует психологическая подготовка:

- повышение уверенности в себе: развитие у спортсмена чувства уверенности в своих силах и высоких результатах на соревнованиях;

- снижение стресса: психологическая подготовка позволяет свести к минимуму влияние стресса на качество выступления, убрать страхи и сомнения, а также устранить причины чрезмерного возбуждения нервной системы.

Зациорский В.М. указывает на то, что укрепление положительной мотивации и устранение иррациональных страхов и опасений является важным и ключевым элементом подготовки спортсменов [3].

Исследования показывают, что необходимо регулярно включать в тренировочный процесс методики психологической поддержки спортсмена, особенно в период соревнований. Но, к сожалению, психологические методы подготовки не всегда применяются в нужном объёме.

Хотелось бы отметить ряд проблем, которые не позволяют на высоком уровне осуществлять психологическую подготовку перед участием в спортивных состязаниях.

1. Отсутствие в спортивных школах должности психолога или на данной должности стоит сотрудник, формально выполняющий свои обязанности. В большинстве спортивных секций и центров подготовки нет должности спортивного психолога, что негативно влияет на качественную подготовку спортсменов.

2. Отсутствие в процессе обучения самих тренеров отдельной дисциплины, связанной с психологической подготовкой спортсменов перед соревнованиями. В итоге большинство тренеров не обладают качественной подготовкой в рамках поддержания психологической стабильности своих воспитанников.

3. Отсутствие внедрения психологических методик в подготовительный план спортсмена. Часто разработчики подготовительных программ считают, что изучение психологических приёмов и способов саморегуляции не является обязательным компонентом подготовки, и не добавляют её в тренировочный план, что является огромной ошибкой.

В заключение хотелось бы отметить, что психологическая подготовка является одним из ключевых элементов подготовки спортсменов высокого класса. Без неё большинство участников соревнований не раскрывают свой потенциал полностью и не показывают высоких результатов из-за неумения справляться со стрессом во время тренировок и непосредственно в период соревнований. Для осуществления качественной подготовки к выступлениям необходимо, чтобы каждая спортивная школа и центр подготовки утвердили должность спортивного психолога и подобрали высококвалифицированного специалиста на эту должность. Необходимо также, чтобы тренеры выделяли для каждого спортсмена дни психологической подготовки, когда их воспитанники работают со спортивным психологом, разбирая все аспекты своей деятельности. Это позволит повысить уверенность в себе и в своих результатах каждого из них.

Помимо этого, в образовательном процессе самих тренеров должен быть отдельный курс, посвящённый психологической подготовке в рамках поддержания спортсменов. Ведь тренер является авторитетом и важной фигурой для каждого участника спортивных соревнований, а также связующим звеном между спортивным психологом и атлетом.

Решение указанных проблем позволит не только обрести уверенность каждому человеку, кто занимается подготовкой в спортивных школах или центрах подготовки, но и достигать больших результатов в своём виде спорта. При этом умения сохранять спокойствие и бороться со стрессом будут сопровождать их и в процессе повседневной деятельности.

Список литературы

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2019. – 586 с.
2. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с. – EDN TRCRVN
3. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В.М. Зациорский. – 4-е изд. – М.: Спорт, 2019. – 200 с.
4. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания: монография / В.М. Зациорский. – 5-е изд., стер. – М.: Спорт, 2020. – 200 с.

Полякова Майя Владиславовна

учитель

МБОУ «СОШ №24»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Григорьева Наталья Владимировна

учитель

МБОУ «СОШ №18»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Михайлова Татьяна Вениаминовна

учитель

МБОУ «Кугесьский лицей»

п. Кугеси, Чувашская Республика

Суриков Алексей Александрович

канд. пед. наук, доцент,

Чебоксарский филиал

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства

и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ПУЛЬСОВОЙ АКТИВНОСТИ КРОВОТОКА В ПОПУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ ПРИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ НАГРУЗКЕ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования состояния микроциркуляторного русла и метаболической активности у подростков при соревновательной физической нагрузке на истощение. В исследовании приняли участие 24 юноши и 14 девушек (средний возраст $16,9 \pm 0,4$ года). Применялись компьютерная видеокапилляроскопия, кардиопульмональное нагрузочное тестирование, анализ лактата, сатурации и анаэробного порога; статистическая обработка включала ANOVA и вейвлет-анализ. Установлена устойчивая митохондриальная активность, кумулятивный характер равновесия вазодилатации/вазоконстрикции и линейная зависимость между ЧСС и уровнем лактата. Полученные данные позволяют локализовать регулятивную дисфункцию капиллярного русла и рассматриваются как прогностические маркеры гипоксии и резервных функций сердечно-сосудистой системы. Материал адресован специалистам в области спортивной медицины и физиологии.

Ключевые слова: гемодинамика, микроциркуляторное русло, капилляроскопия, физическая нагрузка, подростки, лактат, анаэробный порог, вейвлет-анализ, митохондриальная активность, сердечно-сосудистая система.

Актуальность. В разные годы Европейское общество кардиологов предпринимало попытки спектрального анализа количественной и качественной оценки морфофункциональных сдвигов базовых показателей гемодинамики при соревновательной нагрузке в популяции детей и подростков.

В рамках реализации диагностической программы по профилактике детей и подростков, рекомендованной исследовательским центром «ФГБУ НМИЦК им. академика Е.И. Чазова» МЗ РФ, был инициирован лабораторный мониторинг активности кровотока капиллярного русла в тканях при интенсивной физической нагрузке на истощение.

В рамках пилотной программы по профилактике здоровья учащейся молодёжи была верифицирована активность кровотока капиллярного русла методом компьютерной видеокапилляроскопии по абсолютной шкале (ШОКС) по следующим критериям:

- значение ацидоза (ПАНО) (PaO_2/FiO_2);
- состояние «сатурации/оксигенации» (PaO_2 , SaO_2);

- пульсовая «оксиметрия» – (SaO_2);
- показатель ацидоза (C_3H_6O , *lactic acid*).

Лабораторный скрининг гликолитической активности, дисфункции анаэробных (*бескислородных*) гликолитических процессов, формирующий повышенное содержание молочной кислоты (C_3H_6O , *lactic acid*) в крови, оценивался по вариабельности значения ацидоза (La ммоль/л), формирующего функциональную перестройку при возрастающей интенсивной физической нагрузке на истощение.

Комплексная оценка состояния здоровья детей и подростков на основе анализа всех критериев является реализацией программы государственной политики в сфере охраны здоровья учащейся молодёжи, что закреплено в ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 ст. 41.

Цель работы – типологическое состояние микроциркуляторного русла и механизмов регуляции метаболической активности, процессов с повышенным уровнем влияния соревновательной физической нагрузки (ФН) на организм.

Материал исследования.

В рамках открытого перспективного контролируемого исследования (Controlled study) методом капилляроскопии гемодинамики была проведена визуализация капиллярного русла при воздействии соревновательной нагрузки на истощение в популяции подростков.

Возраст составил $16,9 \pm 0,4$ года, в количестве:

24 юноши и 14 девушек.

Значение транспортной функции и вентиляции лёгких (МПК л/мин/кг) является маркером аэробной мощности и проводилось классическим методом по уравнению Д. Фика.

Анализ полученных результатов проводился с помощью универсального статистического пакета программы SPSS (Maxima).

Стандартное колебание объёма вентиляции лёгких, насыщения системы крови кислородом ($Sat O_2 max$), отражающее баланс окислительных процессов, определяли по феномену «физиологическое утомление» (*symptom-limited maximum exercise test*) базовых показателей центральной гемодинамики.

Верификацию результатов проводили на основе критерия «хи-квадрат Пирсона», методом средних значений регрессионного анализа в классификации Краскела – Уоллиса.

Зависимость количественных показателей оценивалась с помощью двухфакторного рангового дисперсионного корреляционного анализа (ANOVA).

Таблица 1

Валидация гликолитической тканевой активности в популяции подростков методом кардиопульмонального нагрузочного тестирования (НТ) на истощение, 2025/2026 уч. год (в модификации шкалы Risk Score 2-OP)

Показатель гемодинамики	Тренинг «шорт-трек» N-14 (33,6%)	Тренинг «пилатес» N-12 (33,2%)	Тренинг «Chipper» N-12 (33,2%)
* $Sat O_2$ (%)	$\leq 96,9 \pm 0,3$	$\leq 98,9 \pm 0,4$	$\leq 97,2 \pm 0,1$
PaO_2/FiO_2 (усл/ед)	$420,1 \pm 2,4$	$438,8 \pm 7,4$	$459,01 \pm 0,11$
PWC170 кгм/мин/кг	$14,04 \pm 0,41$	$14,95 \pm 0,11$	$14,15 \pm 0,42$
Метод D-max ЧСС, уд/мин (RAMP тест)	$148,01 \pm 0,07$	$152,01 \pm 0,67$	$149,01 \pm 0,11$
Среднее АД (sis)	$120,1 \pm 2,4$	$118,8 \pm 7,4$	$136,1 \pm 7,1$
Среднее АД (dias)	$76,8 \pm 6,4$	$72,4 \pm 9,1$	$69,1 \pm 6,1$
$La max$ (ммоль/л)	$\geq 2,3 \pm 0,1$	$\geq 2,8 \pm 0,1$	$\geq 2,7 \pm 0,1$
МПК VO_2 (л/кг)	$3,84 \pm 0,5$	$4,01 \pm 0,2$	$4,09 \pm 0,4$
Пиковое значение $VO_2 max$ (%)	$6,4 \pm 0,2$	$6,1 \pm 0,4$	$6,2 \pm 0,1$
АнП (ммоль/л/кг)	$3,04 \pm 0,2$	$3,14 \pm 0,4$	$4,04 \pm 0,1$

Резюме.

Вейвлет-анализ функции процессов «вазодилатация/вазоконстрикция» и потолка значений порога анаэробного обмена (АнП ммоль/л/кг) подтверждает кумулятивный характер

динамического равновесия, составившего в контрольных группах: $АнП$ (ммоль/л/кг) – $3,04 \pm 0,2$; $3,14 \pm 0,4$; $4,04 \pm 0,1$.

Результаты констатируют устойчивую «митохондриальную» активность на клеточном уровне, повышая гемодинамическую и реологическую функцию кровотока, что является прогностическим маркером нарушений, формирующих гипоксию, отвечающую за дисфункцию, т. е. дизоксию капиллярного русла кровотока, снижение показателя поглощения кислорода (O_2) на клеточном уровне.

Латентный лабораторный показатель «гипокапния/гиперкапния», отражающий концентрацию баланса углекислого газа (CO_2), возникновение «кислородного долга», валидизирует линейную зависимость пульсовой активности (ЧСС уд/мин) и концентрацию уровня лактата (Ла ммоль/л), снижающую гипервентиляцию лёгких при соревновательной нагрузке (СН).

Полученные результаты референсных регулятивной активности перфузии капиллярного русла позволяют локализовать регулятивную дисфункцию.

Интерпретация результатов вейвлет-анализа позволяет визуализировать локальный участок настройки кровотока, обеспечивая приток крови к работающим тканям, регулируя локальные потребности в тканях при соревновательной нагрузке (СН) на истощение.

Оценка скорости капиллярной циркуляции крови (СКК) мельчайших сосудов позволяет верифицировать визуализацию нарушений динамики кровотока «*ВОЗ Anthro*».

Логистическая модель результатов имеет достоверные различия вариабельности транскапиллярной активности, средних значений тканевого обмена, что является маркером в клинической оценке функционирования сердечно-сосудистой системы (ССС) при активной мышечной работе на истощение.

Полученные результаты индивидуальных значений транскапиллярной динамики обмена веществ служат маркером детализации резервных функций сердечно-сосудистой системы, индивидуальных нарушений функциональных сдвигов методом функциональной нагрузочной пробы (КПНТ).

Список литературы

1. Назаренко А.С. Специфика постурального контроля у детей и подростков, занимающихся спортом, с учетом возрастных и вегетативных аспектов / А.С. Назаренко, Ф.А. Мавлиев // Современные вопросы биомедицины. – 2025. – Т. 9. №4(34).
2. Гемодинамические эффекты саморегуляции кровообращения у спортсменов игровых видов спорта / А.С. Прохорцева, А.В. Казалиева, М.Г. Половникова, М.А. Зуб // Современные вопросы биомедицины. – 2025. – Т. 9. №4(34).
3. Сосудистая жесткость и вегетативный статус у лиц молодого возраста в аспекте совершенствования их ангиологического скрининга / М.Е. Евсеева, О.В. Сергеева, В.Д. Кудрявцева [и др.] // Профилактическая медицина. – 2026. – Т. 29. – №4. – С. 51–60. – DOI 10.17116/profmed20262904151. – EDN XHNHBL

Султанова Амина Рустамовна

студентка

Научный руководитель

Власенко Светлана Юрьевна

магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У СТУДЕНТОК ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается проблема коррекции нарушений осанки у студенток во фронтальной и сагиттальной плоскостях, возникших на фоне длительной статической нагрузки в процессе обучения. Целью исследования явилась оценка эффективности применения средств функционального тренинга в сравнении со стандартной программой физической культуры в вузе. В ходе педагогического эксперимента длительностью один семестр в экспериментальной группе ($n = 18$) применялись специально разработанные комплексы функциональных упражнений с акцентом на мышцы-стабилизаторы кора. Достоверное улучшение показателей силовой выносливости мышц спины и брюшного пресса, а также плечевого индекса в экспериментальной группе подтверждает эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: функциональный тренинг, осанка, студентки, мышцы-стабилизаторы, физическая культура, силовая выносливость.

Современные условия образовательного процесса характеризуются значительным увеличением доли статических нагрузок на опорно-двигательный аппарат (ОДА) студенток. Изучение состояния здоровья учащихся высших учебных заведений свидетельствует о неуклонном росте функциональных нарушений позвоночника, среди которых лидируют сколиотическая осанка и круглая спина [1, с. 213]. Наиболее остро проблема стоит для студенток гуманитарных направлений подготовки, где объем аудиторной и самостоятельной работы, сопряженной с длительным сидением, может достигать 10–12 часов в сутки. Следствием асимметричного тонуса мышц туловища становится формирование стойкого болевого синдрома в шейном и поясничном отделах, что напрямую коррелирует со снижением умственной работоспособности [2, с. 72].

Традиционные академические занятия физической культурой, базирующиеся на гимнастических элементах и циклических видах спорта, часто не решают задачу адресной проработки глубокой мускулатуры позвоночника. В этой связи все больший интерес вызывает функциональный тренинг (ФТ) – система упражнений, направленная на развитие межмышечной координации, баланса и силы мышц-стабилизаторов, обеспечивающих поддержание физиологически правильного положения тела в пространстве [3, с. 15].

Несмотря на наличие единичных работ, посвященных включению ФТ в учебный процесс студенток [4, с. 411; 5, с. 47], количественных данных о влиянии таких программ на состояние осанки девушек-гуманитариев недостаточно. Это определяет актуальность настоящего исследования, цель которого – экспериментально обосновать эффективность применения средств функционального тренинга для коррекции нарушений осанки у студенток.

Методика и организация исследования. Исследование проводилось на базе гуманитарного института с сентября 2024 по январь 2025 года. В эксперименте приняли участие 36 студенток 2 курса очной формы обучения, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Методом случайной выборки были сформированы контрольная (КГ, $n = 18$) и экспериментальная (ЭГ, $n = 18$) группы. Средний возраст участниц составил $19,4 \pm 0,7$ лет.

До начала эксперимента группы были статистически однородны по основным антропометрическим и функциональным показателям ($p > 0,05$).

КГ занималась два раза в неделю по стандартной программе дисциплины «Элективные курсы по физической культуре» (оздоровительная аэробика и игровые виды спорта). В ЭГ основная часть занятия (40 минут) была полностью заменена на специально разработанный блок функционального тренинга. Структура занятия в ЭГ включала:

- суставную разминку и кардио-разогрев (10 мин);
- блок упражнений на нестабильной опоре (петли TRX, полусферы BOSU, фитболы) для активации мышц кора (25 мин);
- упражнения на мобилизацию позвоночника и растягивание укороченных мышц (грудные мышцы, бицепс бедра) (10 мин);
- миофасциальный релиз (МФР) с использованием роллов (5 мин).

Методика тренировки в ЭГ строилась на принципах прогрессивной сложности: на начальном этапе преобладали статические и изотонические упражнения в положении лежа и на четвереньках; затем добавлялись движения в упорах, планки с изменением площади опоры и асимметричные тяги.

Для оценки состояния осанки применялся комплекс методов: визуальный скрининг по Э.Н. Вайнеру [6, с. 88], антропометрическое измерение плечевого индекса (ПИ = ширина плеч / плечевая дуга $\times 100\%$), а также тестирование силовой выносливости (СВ) мышц спины и живота в секундах удержания до появления утомления [1, с. 241]. Математическая обработка данных проводилась с вычислением t -критерия Стьюдента для связанных и несвязанных выборок.

Исходное тестирование выявило неудовлетворительное состояние постуральных мышц у студенток обеих групп. Более чем у 60% обследуемых в сагиттальной плоскости наблюдался синдром «круглой спины», а во фронтальной – асимметрия надплечий, что согласуется с данными других авторов о распространенности «компьютерной» осанки [4, с. 413].

После завершения семестрового цикла в ЭГ была отмечена значительная положительная динамика. Плечевой индекс (ПИ), отражающий степень развернутости плеч и состояние грудных мышц, в ЭГ увеличился с $78,4 \pm 3,2\%$ до $87,1 \pm 2,8\%$ (прирост 11,1%, $p < 0,01$). В КГ прирост ПИ был незначительным – с $79,1 \pm 3,5\%$ до $81,2 \pm 3,1\%$ (прирост 2,7%, $p > 0,05$). Изменение ПИ в ЭГ указывает на эффективное расслабление гипертонизированных грудных мышц и укрепление ромбовидных и трапециевидных мышц спины, чему способствовало активное использование тяг в петлях TRX и МФР.

Наиболее выраженные изменения зафиксированы в показателях силовой выносливости мышц туловища. В ЭГ статическая выносливость разгибателей спины выросла с $47,5 \pm 4,8$ с до $74,6 \pm 7,1$ с (прирост 57,1%, $p < 0,001$), тогда как в КГ прирост составил лишь 14,7% (с $48,2 \pm 5,1$ с до $55,3 \pm 6,2$ с, $p < 0,05$). Подобная динамика объясняется тем, что в отличие от классических гиперэкстензий, функциональные упражнения на нестабильной опоре вынуждают включать в работу глубокую поперечную мускулатуру и короткие межпозвонковые мышцы, ответственные за питание межпозвонковых дисков [3, с. 68]. Именно развитие локальной силовой выносливости стабилизаторов, а не глобальных мышц, обеспечивает надежный «мышечный корсет» позвоночника [6, с. 104].

Особого внимания заслуживает прирост силовой выносливости мышц брюшного пресса в ЭГ на 75,1% (с $33,8 \pm 5,2$ с до $59,2 \pm 6,5$ с, $p < 0,001$). В КГ этот показатель увеличился лишь на 18,8% (с $34,1 \pm 4,6$ с до $40,5 \pm 5,3$ с, $p < 0,05$). Упражнения в упорах с нестабильной позицией ног (фитбол, петли) резко повысили рекрутирование косых и поперечной мышц живота, необходимых для контроля внутрибрюшного давления и стабилизации поясничного отдела. В КГ, где преимущественно выполнялось традиционное сгибание туловища (скручивания на полу), доминировала прямая мышца живота, что не привело к значимому постуральному эффекту [5, с. 46].

Субъективно участницы ЭГ отмечали снижение интенсивности дискомфорта в спине к середине дня и улучшение переносимости длительных учебных нагрузок. Полученные результаты доказывают, что функциональный тренинг, акцентированный не на внешнюю форму мышц, а на качество движений и осознанный контроль тела, является более физиологичным инструментом коррекции «постуральных деформаций» сидячего образа жизни, чем монотонные циклические нагрузки.

По результатам исследований было выявлено следующее.

1. У большинства студенток гуманитарного профиля в возрасте 18–20 лет выявлены доклинические нарушения осанки в виде асимметрии плечевого пояса и дефицита силовой выносливости мышц-стабилизаторов туловища, что обусловлено хронической учебной гиподинамией.

2. Внедрение комплекса функционального тренинга с элементами упражнений на нестабильных опорах в вариативную часть занятий по физической культуре достоверно ($p < 0,01$) повышает плечевой индекс на 11,1%, способствуя устранению сутулости.

3. Экспериментальная методика обеспечивает прирост силовой выносливости мышц спины на 57,1% и брюшного пресса на 75,1%, что значительно превышает результаты стандартных учебных программ и создает эффективный естественный «мышечный корсет» для позвоночника.

4. Рекомендовано включать функциональный тренинг в учебные программы элективных дисциплин для студенток как приоритетное средство профилактики и коррекции нарушений осанки, вызванных длительным положением сидя.

Список литературы

1. Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 12-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2014. – 480 с.
2. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина: учебник / В.А. Епифанов. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2021. – 568 с.
3. Бубновский С.М. Функциональная анатомия здоровья / С.М. Бубновский. – М.: Эксмо, 2022. – 160 с.
4. Вайнер Э.Н. Лечебная физическая культура: учебник / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 424 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Бродюкова Эльвира Геннадьевна

учитель

МАОУ «Красночетайская СОШ

им. Героя Советского Союза И.В. Индюкова»

с. Красные Четаи, Чувашская Республика

ФИЗИКА БЕЗ СТРАХА: 5 ПРИЁМОВ РАБОТЫ С КОГНИТИВНОЙ ПЕРЕГРУЗКОЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема когнитивной перегрузки учащихся на уроках физики, особенно остро проявляющаяся у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор анализирует неэффективность традиционных методов многократного повторения и предлагает альтернативный подход – технологию «точки удивления», основанную на использовании нестандартных проблемных ситуаций для переключения внимания ученика с ощущения академического неуспеха на естественное любопытство. Описаны пять авторских приёмов преодоления когнитивных барьеров: «Приём якоря», «Обыкновенное чудо», «Фраза-ключ», «Формульный коллаيدر» и использование мемов. Обоснован коррекционный потенциал каждого приёма: снижение тревожности, опора на жизненный опыт, создание безопасной среды для ошибки, мультимодальность восприятия. Сделан вывод о формировании переносимого навыка исследовательского поведения и качественном росте успеваемости по точным наукам.

Ключевые слова: когнитивная перегрузка, точка удивления, Приём якоря, коррекционный потенциал, мнемотехника, предметная трансформация, мультимодальность восприятия, исследовательское поведение.

Современный урок физики нередко оказывается на перекрёстке двух миров: мира строгих формул и мира живой, перегруженной информацией реальности. Один из самых серьёзных вызовов сегодня – когнитивная перегрузка учащихся. Это состояние, когда объём поступающей информации или сложность задачи превосходят возможности рабочей (оперативной) памяти ученика.

Особенно остро эту проблему ощущают дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): у них порог когнитивной выносливости заметно ниже. То, что для типичного ученика – умеренная нагрузка, для ребёнка с ОВЗ может стать непреодолимым барьером. В физике, где плотность абстрактных понятий и формул особенно высока, это нередко приводит к эмоциональному истощению, потере мотивации и формированию так называемой «выученной беспомощности».

Традиционная коррекционная работа зачастую сводится к многократному повторению неусвоенного материала. Однако такой подход лишь закрепляет у ученика ощущение собственной неудачи. Выход из этого тупика – в смене педагогического инструментария.

Одним из эффективных инструментов преодоления когнитивной перегрузки у детей с ОВЗ, который я активно использую, является создание «точки удивления» – нестандартной проблемной ситуации, которая переключает фокус ребёнка с ощущения собственного неуспеха на естественное любопытство.

В этом материале собраны пять приёмов, которые я использую в своей работе и которые доказали свою эффективность».

1. «*Приём якоря*» – ввод предмета, который резко нарушает привычный визуальный ряд урока, гарантирует 100% захват внимания аудитории перед объяснением материала.

Пример. На урок учитель приносит пустую канистру из-под геля для стирки («Почему учитель принес на физику канистру?»), и предлагает заправщику АЗС налить в неё бензин.

Отказ заправщика становится отправной точкой для дискуссии: учащимся предстоит найти физические причины запрета.

Коррекционный потенциал этого приёма раскрывается в нескольких аспектах.

1. Снижение уровня тревожности. Задача перестаёт выглядеть как типичное учебное задание («вычислите коэффициент расширения») и подаётся как реальная жизненная проблема. Ученик, который боится ошибиться в формуле, не боится высказать бытовое предположение («бензин её расплавит»). Так снимается психологический блок перед предметом.

2. Опора на жизненный опыт. Дети, имеющие пробелы в академических знаниях, часто обладают развитым утилитарным мышлением. Канистра знакома им по хозяйственным делам дома или в гараже. Использование знакомого предмета возвращает ученику чувство компетентности.

3. Безопасная среда для ошибки. Выдвигая гипотезы, ученик не рискует получить плохую оценку за неверный ответ. Ошибка здесь – это шаг в расследовании, а не повод для порицания.

4. Мультиmodalность восприятия. Важно создавать условия для приёма информации сразу через несколько каналов (органов чувств). Для детей с ОВЗ мультиmodalность восприятия критически важна: она помогает закрепить знания прочнее и доступнее.

2. «Обыкновенное чудо» – подчеркивает удивление ребенка от того, что знакомая вещь вдруг начала учить.

Это метод нейропсихологической и дефектологической поддержки, позволяющий развивать высшие психические функции (внимание, память, мышление) без дорогостоящего специализированного оборудования.

Ежегодно я демонстрирую явление электростатической индукции с помощью карандаша на игле. Обычный карандаш, подвешенный на игле, притягивается к наэлектризованной эбонитовой палочке. Так абстрактное понятие «электрическое поле» становится наглядным: карандаш из канцелярской принадлежности превращается в физический маятник, и ученик буквально видит невидимую силу.

Для коррекции моторики и наблюдательности предлагаю ученикам самостоятельно найти предметы, которые притягиваются к наэлектризованной палочке, и зафиксировать результаты в таблице.

Таблица 1

Что сработало у меня: инвентарь удачных предметных трансформаций

№	Тема	Класс	Предмет	Что объясняет демонстрация:
1.	Простые механизмы	7	Ручной мясорубочный механизм от старой советской мясорубки	Идеально показывает выигрыш в силе за счет проигрыша в расстоянии
2.	Давление твердых тел	7	Туфли на высоких шпильках	Наступите каблуком на лист бумаги – формула $p = F/S$ станет очевидной, когда он порвется
3.	Количество теплоты, выделяемое при полном сгорании топлива	8	Полено	Вычисляется расчетная энергия полного сгорания, после чего полученное значение переводится в эквивалентное количество физиологических норм потребления (рационов) для подростков

3. «Фраза-ключ». Мнемотехника и структурирование информации – это тот инструмент, к которому я обращаюсь в работе с учащимися, имеющими нарушения памяти и логического синтеза. Для них запоминание формул становится особой сложностью. Коррекция здесь строится на обходе повреждённого аналитического звена через ассоциативные связи.

Например, фраза, придуманная учениками, «съел вишнёвый торт и с квадратной тарелки половину арбуза» (рис. 1) помогает запомнить структуру формулы $S_x = V_{0x}t + \frac{a_x t^2}{2}$, а также предотвращает типичные ошибки при её воспроизведении (перестановку букв местами или пропуск констант).

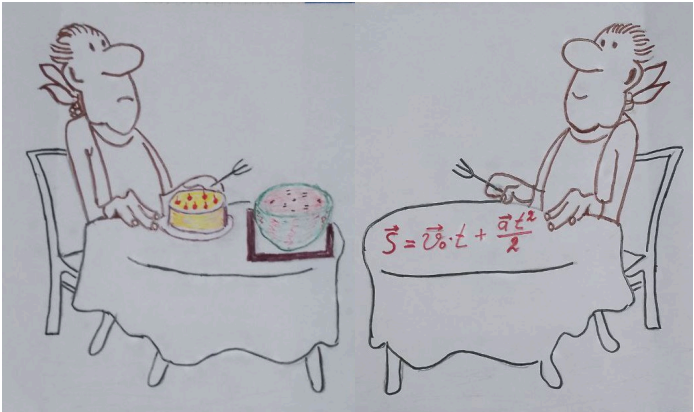


Рис. 1. Образ к фразе: «съел вишнёвый торт и с квадратной тарелки половину арбуза»

- В основе этого метода лежат несколько когнитивных механизмов.
1. Кодирование. Абстрактная последовательность символов переводится в осмысленное словосочетание.
 2. Двойное кодирование. Информация фиксируется одновременно как текстовая (слова) и визуальная (образ), что задействует разные отделы мозга.
 3. Эмоциональная окраска. Смешные, странные или абсурдные образы создают более прочные нейронные связи, чем сухой академический материал.
 4. Снижение когнитивной нагрузки. Вместо удержания в памяти разрозненных букв мозг оперирует готовой языковой единицей – фразой.

Таблица 2

Примеры ассоциативных фраз к формулам по физике

№	Формула	Ассоциативные фразы
1	$p = \rho q h$	Посмотри, у Ашота розовые джинсы
2	$E_p = mgh$	Единственные модные джинсы Ашота
3	$I = \frac{U}{R}$	Иван учит русский
4	$P = UI$	Пес укусил индюка
5	$Q = I^2 R t$	Курьез-игрушку квадратную разбил Тимур
6	$F = G \frac{m_1 \times m_2}{r^2}$	Фокусник Гена манит мартышек в квадратную решетку
7	$F = k \frac{q_1 \times q_2}{r^2}$	Формула Кулона, как кумир в квадратной раме

4. В своей работе с детьми, которые теряются в записи дробей и многэтажных выражений, я часто использую *метод пространственного тренажёра*.
Чтобы визуализировать сам алгоритм решения, используем тренажер, названный нами, «Формульный коллаيدر» (рис. 2).

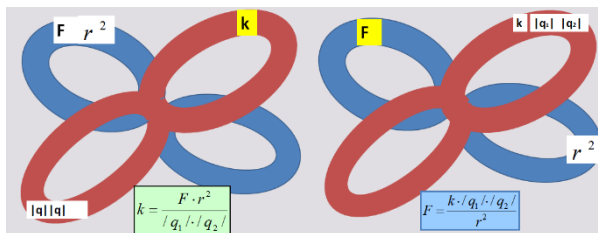


Рис. 2. Тренажёр «Формульный коллажер»

Формула делится на две части: неизвестная величина остаётся в одной зоне, остальные элементы перемещаются по условным «коридорам» согласно правилам алгебраических преобразований. Ребенок наглядно видит траекторию каждого элемента и понимает логику смены знака операции. Для детей со слабым пространственным восприятием этот прием становится настоящим спасением: они перестают путать числитель и знаменатель, начинают уверенно переносить множители и постепенно переходят от манипуляций с карточками к уверенной записи в строку.

5. *Мемы на уроке физики* – это не просто развлечение для разрядки обстановки, а полноценный дидактический инструмент. В моей практике мемы стали крючком – способом зацепить абстрактный закон за понятную бытовую картинку. Обычно схема такая: на уроке мы работаем как аналитики – ищем физику в шутках готовых шаблонов. А дома те, кто втянулся, становятся авторами – создают собственные мемы по пройденной теме.

Но чтобы юмор не превратил кабинет физики в филиал стендап-клуба, приходится держать границы: польза, точность, умеренность и этика. Физика через мемы – это тот самый редкий случай, когда смех действительно делает детей умнее.

6. Динамика применения метода в структуре урока. Технология «точки удивления» эффективна не только на этапе актуализации знаний, но и как сквозной инструмент коррекции на всех этапах занятия.

Таблица 3

№	Этап урока	Применение «точки удивления»	Коррекционная задача
1	Мотивация	Демонстрация парадокса (канистра, карандаш)	Пробуждение интереса, снятие страха перед темой
2	Объяснение	Разбор физических причин через наводящие вопросы	Актуализация бытовых знаний и их стыковка с научными терминами
3	Первичное закрепление	Самостоятельное придумывание мема или ассоциации	Перевод теоретического знания в личный эмоциональный код
4	Контроль	Просьба объяснить отказ заправщика соседу по парте	Проверка понимания сути явлений, развитие устной научной речи
5	Рефлексия	«Светофор уверенности»: Быстрая визуальная диагностика	Фиксация личного образовательного приращения

Заключение.

Представленные приёмы убедительно доказывают, что удивление – мощное средство коррекционно-развивающей работы. Оно служит мягким входом в сложный материал: вместо борьбы с сопротивлением ученика мы используем энергию его естественного любопытства.

Такой подход позволяет не просто временно восполнить пробелы в знаниях по конкретной теме, но и сформировать у обучающихся переносимый навык исследовательского поведения. Ребёнок начинает смотреть на мир сквозь «физическую оптику»: замечает конденсат на банках, слышит треск синтетической одежды, задаётся вопросом о прочности льда.

Обычная пластиковая тара, грифель карандаша или школьный двор становятся полноценной лабораторией. Практика показывает, что именно этот переход – от заучивания параграфа к самостоятельному поиску истины в удивительных вещах вокруг нас – обеспечивает

качественный скачок в успеваемости даже тех учеников, которых принято считать «бездёжными» в точных науках.

Список литературы

1. Бабаев Д.Б. Анализ различных уровней и методов активизации познавательной деятельности учащихся на уроках физики / Д.Б. Бабаев, Н.Э. Кылычева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №2–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-razlichnyh-urovney-i-metodov-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-na-urokah-fiziki> (дата обращения: 09.09.2026). – DOI 10.24411/2500-1000-2020-10109. – EDN PGZZAW
2. Семке А.И. Нестандартные задачи по физике: для классов гуманитарного профиля / А.И. Семке. – Ярославль: Акад. развития, 2007. – 255 с. – EDN QJRPCF
3. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для пед. ин-тов / Г.И. Шукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
4. Иванова Л.А. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении физики: учебно-методическое пособие / Л.А. Иванова. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

Евдокимова Зинаида Александровна

преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чувашский педагогический колледж
им. Н.В. Никольского» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК КОМПЛЕКСНОЕ СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ, МУЗЫКАЛЬНЫХ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается логопедическая ритмика как комплексное средство коррекции и развития речи, музыкальных и двигательных способностей детей дошкольного возраста. Раскрываются теоретические основы взаимосвязи речи, музыки и движения, а также содержание и организация логоритмической деятельности, включающей речедвигательные и танцевально-ритмические упражнения, музицирование, эмоционально-волевой тренинг и художественно-творческую деятельность. Показано, что включение логоритмики в систему логопедической работы позволяет эффективнее преодолевать речевые нарушения и улучшает физическое и психоэмоциональное развитие дошкольников.

Ключевые слова: логопедическая ритмика, логоритмика, речевое развитие, дошкольный возраст, коррекция речи, музыкально-двигательные способности, речедвигательные упражнения, общее недоразвитие речи, фонематический слух, артикуляционная моторика.

В условиях стремительной цифровизации и информационной перегрузки проблема речевого развития дошкольников приобретает особую остроту. Современные дети всё чаще проводят время у экранов гаджетов, что снижает потребность в живом общении, обедняет словарный запас и тормозит формирование коммуникативных навыков. Замена семейного чтения и совместных игр на пассивное потребление контента приводит к тому, что у значительной части дошкольников наблюдаются задержки речевого развития, бедность интонационной выразительности, недостатки звукопроизношения и фонематического слуха. В то же время требования к готовности ребёнка к школе неуклонно растут, а значит, возрастает и потребность в эффективных, научно обоснованных и вместе с тем доступных методиках коррекции.

Логоритмика в этом контексте оказывается особенно востребованной: она не требует сложного оборудования, органично вписывается в режим дня детского сада и, что немало важно, воспринимается детьми как увлекательная игра, а не как лечебная процедура. Кроме того, в условиях увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивного образования логоритмика становится универсальным инструментом,

позволяющим одновременно развивать речь, моторику, музыкальный слух и эмоциональную сферу, обеспечивая комплексный подход к развитию каждого ребёнка. Таким образом, обращение к логоритмике сегодня – это ответ на реальные вызовы времени и насущную потребность педагогической практики.

Здоровье подрастающего поколения – залог благополучия общества. Однако в последние годы наблюдается тревожная тенденция к ухудшению здоровья детей [9]. Негативное влияние оказывают экология, бытовые условия, качество питания и воды. Именно в раннем возрасте закладывается фундамент физического и психического развития, включая речь. Речь ребёнка отражает его эмоции, потребности, темперамент и характер – весь психический склад личности. Кроме того, развитие речи тесно связано с формированием мышления.

Социальная проблема последних лет – замедление темпов роста и развития детей (децелерация). Это проявляется в позднем появлении первых слов, звуков, фразовой речи, а также в недостаточной зрелости артикуляционного аппарата. Причины могут быть как внутренними (патологии и незрелость речедвигательного и речеслухового анализаторов), так и внешними (неблагоприятная языковая среда, дефицит общения, переизбыток сложной информации). Таким детям необходима своевременная помощь специалистов, которая ускорит их умственное, физическое и речевое развитие. Мозг двух-трёхлетнего ребёнка пластичен, что позволяет компенсировать многие недостатки. Чтобы речь стала членораздельной и понятной, движения речевых органов должны быть точными и автоматическими. Чем раньше речевой аппарат начнёт активно работать, тем быстрее разовьётся восприятие и понимание смысла слов. За год (от двух до трёх лет) словарный запас ребёнка может достичь тысячи слов, что позволяет ему активно пользоваться речью. Главное – не упустить этот сенситивный период. Логоритмические занятия – это не только обучение, но и радость общения между ребёнком и взрослым.

Обзор научной литературы по теме статьи.

Логоритмика служит эффективным дополнением к логопедическим занятиям, так как все её упражнения подчинены коррекционным целям. Она решает оздоровительные, образовательные и коррекционные задачи: улучшает речь через воспитание её ритма, развивает чувство ритма и слуховое внимание. Взаимосвязь общей и речевой моторики подтверждена исследованиями И.П. Павлова, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии.

Основной принцип логоритмики – единство музыки, движения и речи. Музыка здесь выступает организующим началом: она влияет на качество движений (выразительность, ритмичность, чёткость, координацию, плавность, переключаемость). Эмоциональная окраска музыкой придаёт движениям энергию или мягкость, размах или сдержанность, а также способствует непринуждённости. Метрическая пульсация музыки вызывает согласованную реакцию организма (дыхательной, сердечной, мышечной систем) и положительно влияет на психику, оздоравливая организм в целом. Движения под музыку развивают слух, внимание, память, пространственно-временную ориентировку – умение согласовывать движения с метроритмическим рисунком произведения.

В основе логоритмической деятельности лежит восприятие и воспроизведение ритма в разных модальностях (наглядной, двигательной, звуковой, графической). Ритмические структуры вводятся последовательно: от простого повторения и темповых различий к чередованию (в доступной форме). Представления о музыкальном, двигательном, речевом и изобразительном ритме формируются в единстве.

Сюжетно-тематическая организация занятий создаёт комфортную, уверенную атмосферу, так как в игре максимально раскрываются потенциальные возможности детей. Комплексно-игровой метод наиболее целесообразен для развития познавательных процессов и соответствует психофизическим особенностям дошкольников. Каждое занятие включает пальчиковые и подвижные игры, песни и стихи с движениями, двигательные упражнения, несложные танцы, элементарное музицирование на шумовых инструментах, дидактические игры для развития чувства ритма (выкладывание моделей, схем, рисование повторяющихся

элементов). Речевой материал доступен по лексике, включает малые формы русского фольклора и стихи современных детских поэтов. Важную роль в осознании ритмического строя речи играют игры на основе стихотворного текста: они учат координировать движения со словом. Обучение игре на шумовых инструментах решает, помимо чувства ритма, задачи развития внимания, памяти, мелкой моторики, координации. Все упражнения выполняются по подражанию, речевой материал предварительно не заучивается.

Многократное повторение материала формирует двигательные, слуховые, речевые и певческие навыки. Содержание занятий усложняется поэтапно. Построение в форме мини-спектаклей, сказок, игр создаёт доброжелательную, эмоционально насыщенную атмосферу совместного творчества, побуждает детей к активному участию и поддерживает положительный эмоциональный настрой.

Постановка проблемы исследования.

Анализ научной литературы и педагогической практики позволяет выявить ряд противоречий, определяющих проблему настоящего исследования. С одной стороны, современная система дошкольного образования ориентирована на комплексное развитие ребёнка, включающее речевое, физическое, музыкальное и эмоциональное становление. С другой стороны, наблюдается устойчивая тенденция к росту числа детей с речевыми нарушениями, вызванная как биологическими, так и социальными факторами. При этом традиционные логопедические занятия не всегда обеспечивают достаточный уровень коррекционного воздействия, особенно в условиях групповой работы и ограниченного времени.

Кроме того, существует противоречие между признанием высокой эффективности логоритмики в коррекции речевых нарушений и недостаточной системностью её применения в дошкольных образовательных организациях. Многие педагоги используют отдельные логоритмические упражнения фрагментарно, не выстраивая целостной системы работы, что снижает потенциальный коррекционно-развивающий эффект.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости научного обоснования и систематизации логоритмической работы как комплексного средства коррекции и развития речи, музыкальных и двигательных способностей детей дошкольного возраста.

Описание и обоснование методологии исследования

Методологическую основу исследования составляют:

- *системный подход*, позволяющий рассматривать логоритмику как целостную систему взаимосвязанных компонентов (речь, музыка, движение), воздействие на которые обеспечивает комплексный коррекционно-развивающий эффект;
- *деятельностный подход*, согласно которому развитие ребёнка происходит в процессе активной деятельности, а игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте;
- *личностно-ориентированный подход*, предполагающий учёт индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей каждого ребёнка;
- *принцип единства диагностики и коррекции*, требующий предварительного изучения речевого и психомоторного развития детей для определения оптимального содержания логоритмической работы.

Теоретической базой исследования послужили труды Г.А. Волковой, Г.Р. Шашкиной, О.П. Демиденко, Т.В. Сидорко, Р.Л. Бабушкиной, О.М. Кисляковой, а также исследования И.П. Павлова, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии в области взаимосвязи речи и моторики.

Для решения поставленных задач использовались следующие *методы исследования*: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогическое наблюдение; анализ продуктов детской деятельности.

Результаты исследования.

В ходе теоретического анализа и обобщения педагогического опыта были выявлены и систематизированы основные разделы логоритмической деятельности, обеспечивающие комплексное развитие речи, музыкальных и двигательных способностей дошкольников.

1. Речедвигательные игры и упражнения. Развивают координационно-регулирующие функции речи и движения, дыхательную систему, все виды моторики, устанавливают ассоциации между выразительными движениями и персонажами сказок, стихов, драматизаций. Включают:

- *дыхательную и артикуляционную гимнастику* – основа для формирования неречевого и речевого дыхания, артикуляционной базы звуков;
- *игровой массаж и пальчиковую гимнастику* – снимают излишний мышечный тонус, утомление, умственное напряжение;
- *речевые игры и ролевые стихи* – развивают просодические компоненты речи (мелодику, интонационную выразительность), благоприятно влияют на вербальную память и продуктивность запоминания.

2. Танцевально-ритмические упражнения. Основа для развития чувства ритма и двигательных способностей:

- *игрогимнастика* – позволяет чувствовать и развивать определённые группы мышц, регулировать мышечный тонус;
- *игроритмика* – двигательные и ритмические комплексы под специально подобранную музыку.

3. Музицирование. Выражение активного отношения к музыке в реальном звучании:

- *вокальное музицирование* – приводит голосовой аппарат в рабочее состояние, настраивает слух и внимание, знакомит с возможностями голоса;
- *инструментальное музицирование* – формирует ритмические навыки игры на музыкальных инструментах и их заместителях, развивает умение использовать характерное звучание инструментов при создании музыкальных картин.

4. Эмоционально-волевой тренинг. Игры и упражнения для невербального и вербального выражения основных эмоций (радости, печали, удивления, страха, злости, интереса, горя, спокойствия).

5. Художественно-творческая деятельность. Развитие творческого мышления и воображения, воспроизведение графических и изобразительных структур ритма.

Результаты наблюдений показали, что систематическое включение логоритмических упражнений в коррекционно-развивающий процесс способствует:

- улучшению артикуляционной моторики и звукопроизношения;
- развитию речевого дыхания и просодических компонентов речи;
- формированию фонематического слуха и чувства ритма;
- совершенствованию общей и мелкой моторики, координации движений;
- повышению речевой активности и коммуникативной инициативы детей;
- улучшению эмоционального состояния и положительного настроения на занятия.

Обсуждение результатов исследования и выводы.

Проведённое исследование подтверждает, что логопедическая ритмика является эффективным комплексным средством коррекции и развития речи, музыкальных и двигательных способностей детей дошкольного возраста. Полученные результаты согласуются с данными научной литературы, свидетельствующими о взаимосвязи речевой и двигательной деятельности и о положительном влиянии музыкально-ритмических упражнений на речевое развитие.

Включение логоритмики в систему логопедической работы позволяет значительно эффективнее преодолевать речевые нарушения, а также улучшает физическое и психоэмоциональное развитие детей в целом. Логоритмика выступает комплексным средством, объединяющим коррекцию речи, развитие музыкальных и двигательных способностей дошкольников. Она отвечает вызовам современного образования, обеспечивая доступный, научно

обоснованный и увлекательный для детей путь к полноценному речевому развитию и успешной подготовке к школьному обучению.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы.

1. Логоритмика представляет собой интегративную методику, объединяющую слово, музыку и движение в единую коррекционно-развивающую систему.

2. Систематическое применение логоритмических упражнений способствует преодолению речевых нарушений, развитию музыкальных и двигательных способностей, а также гармонизации психоэмоционального состояния дошкольников.

3. Эффективность логоритмической работы обеспечивается комплексностью воздействия, игровой формой организации занятий и тесным взаимодействием логопеда, музыкального руководителя и воспитателя.

Дальнейшее исследование может быть направлено на разработку дифференцированных логоритмических комплексов для детей с различными видами речевых нарушений и на изучение долгосрочных эффектов логоритмического воздействия.

Список литературы

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учебник для вузов / Г.А. Волкова. – М.: ВЛадос, 2002. – 269 с. – ISBN 5-691-00936-2.

2. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебник для вузов / Г.Р. Шашкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 215 с. – ISBN 978-5-534-09761-0.

3. Демиденко О.П. Логопедическая ритмика: учебное пособие / О.П. Демиденко. – М.: Университетская библиотека онлайн, 2019. – 117 с.

4. Сидорко Т.В. Логопедическая ритмика: электронный учебно-методический комплекс для студентов специальностей «Логопедия», «Специальное и инклюзивное образование» / Т.В. Сидорко. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2025.

5. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для вузов / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Юрайт, 2022. – 247 с. – ISBN 978-5-534-14591-5. EDN NYIVWY

6. Аксанова Т.Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР / Т.Ю. Аксанова. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 40 с.

7. Анищенкова Е.С. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников / Е.С. Анищенкова. – М.: АСТ, 2010. – 64 с.

8. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова; под науч. ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2010. – 176 с.

Евдокимова Ольга Вениаминовна

учитель

Фёдорова Анна Анатольевна

учитель

Звонкова Эмилия Геннадьевна

учитель

БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа
для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы к коррекционно-образовательной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, акцентируя внимание на переходе от изолированных занятий к комплексной инклюзивной среде. Анализируются инновационные методики, включая сенсорную интеграцию, арт-терапию и цифровые технологии, а также подчеркивается их роль в индивидуализации образовательных

маршрутов и повышении мотивации детей. Особое внимание уделяется необходимости междисциплинарного взаимодействия специалистов и интеграции коррекционных приемов в повседневный образовательный процесс для успешной социализации и развития каждого ребенка.

Ключевые слова: коррекция, коррекционно-образовательная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Современная коррекционно-образовательная работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, представляет собой сложный и многоаспектный процесс, который за последние годы претерпел значительные изменения. Основной акцент в развитии педагогической практики смещается от узкоспециализированных и изолированных занятий к более комплексному, междисциплинарному и инклюзивному подходу, который охватывает всю образовательную среду. Это означает, что помощь и поддержка детям не ограничиваются только кабинетом дефектолога или логопеда, а становятся важной частью общего учебного и воспитательного процесса. При этом учитываются уникальные особенности каждого ребенка, создаются условия для его максимальной социализации и интеграции в общество.

А. В. Леонова отмечает, что в основе данной работы лежит принцип индивидуального и дифференцированного подхода, который находит свое практическое воплощение в адаптированных образовательных программах и индивидуализированных маршрутах развития. Современные педагоги и специалисты стремятся не просто «подогнать» ребенка под существующие образовательные стандарты, а изменить сам процесс обучения, сделав его более гибким и вариативным. Это достигается путем использования широкого спектра инновационных методов и технологий, которые позволяют учитывать потребности каждого ребенка.

По мнению Н. Г. Щербатовой [4] одним из таких методов является сенсорная интеграция, которая помогает детям с нарушениями восприятия лучше ориентироваться в окружающем мире и адаптироваться к нему. Арт-терапия, в свою очередь, поддерживает эмоциональное состояние детей и стимулирует их творческий потенциал, позволяя им выразить свои чувства и переживания через искусство. Для развития когнитивных функций и речи активно применяются такие методы, как библиотерапия, пескотерапия и использование интеллектуальных карт. Эти подходы помогают детям не только развивать речь и мышление, но и лучше понимать себя и окружающий мир.

Т. Н. Семенова [2], С. В. Велиева [2], Л. Л. Ильина [2] уделяют особое внимание в коррекционной педагогике созданию благоприятной эмоциональной среды, особенно для детей с ментальными нарушениями. Метод флор-тайм, который активно используется в работе с такими детьми, способствует развитию их социальных навыков и эмоционального интеллекта. Этот подход позволяет детям взаимодействовать с окружающими, развивать свои коммуникативные навыки и учиться выражать свои эмоции.

В последние годы особую роль в коррекционно-образовательной работе играют цифровые технологии, которые кардинально расширяют возможности обучения и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Современные технологии позволяют эффективно организовать дистанционный образовательный процесс для детей-инвалидов, используя интерактивные платформы и виртуальные лаборатории. Это делает уроки более наглядными, увлекательными и доступными для детей с особыми потребностями. Специализированные онлайн-платформы становятся надежным инструментом для диагностики и коррекции различных нарушений. Они предоставляют возможность проводить тестирования, отслеживать прогресс и адаптировать образовательные программы в зависимости от индивидуальных потребностей каждого ребенка. Электронные образовательные ресурсы помогают удерживать внимание детей и повышать их мотивацию к обучению, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, современная коррекционно-образовательная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует от педагогов и специалистов не только глубоких знаний в своей области, но и гибкости,

креативности и готовности к изменениям. Важно понимать, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода, который учитывает его особенности, интересы и потребности. Инклюзивное образование становится не просто трендом, а необходимостью, позволяющей детям с ограниченными возможностями здоровья развиваться, учиться и социализироваться в обществе наравне с их сверстниками. Это требует от всех участников образовательного процесса, включая родителей, педагогов и специалистов, совместной работы и сотрудничества, направленного на создание максимально комфортной и поддерживающей образовательной среды для всех детей.

Внедрение современных методик и технологий в коррекционно-образовательную работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, сталкивается с множеством системных и глубоко укоренившихся трудностей. Эти проблемы охватывают различные аспекты, такие как кадровое обеспечение, материально-техническая база, методическая подготовка, а также этические нормы, которые, к сожалению, не всегда соблюдаются. Одной из наиболее острых проблем является острый дефицит квалифицированных специалистов, таких как логопеды, дефектологи, психологи и тьюторы. Как отмечает С. А. Силкина, статистические данные подтверждают, что на одного учителя-дефектолога может приходиться около 78 обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Это создает колоссальную нагрузку на специалистов и затрудняет индивидуальный подход к каждому ребенку. Ситуация усугубляется тем, что в обычных школах учителя зачастую не готовы к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Это может быть связано как с недостаточной подготовкой, так и с отсутствием необходимых ресурсов. Более того, коррекционные учреждения, которые должны обеспечивать специальное образование, иногда закрываются, что оставляет детей без доступа к качественному обучению. В результате, многие дети с ограниченными возможностями здоровья оказываются в сложной ситуации, когда их потребности игнорируются.

Еще одной значительной преградой на пути к качественному образованию для таких детей является низкая мотивация специалистов работать в государственных учреждениях. Это связано с несовершенством системы оплаты труда. Например, тьюторы, чья работа крайне важна для инклюзии детей с ограниченными возможностями, получают зарплату в 1,5–2 раза ниже, чем учителя, несмотря на большую нагрузку и ответственность. Это делает профессию тьютора крайне непривлекательной, и как следствие, количество квалифицированных специалистов продолжает сокращаться.

Не менее важной проблемой является слабая материально-техническая и методическая оснащенность образовательных организаций. Хотя доля школ, создающих условия для беспрепятственного доступа, постепенно растет, качественного прорыва в оснащении не происходит. Внедрение передовых цифровых технологий, таких как искусственный интеллект и нейросети, сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, высокая стоимость этих технологий ограничивает их доступность для многих образовательных учреждений. Во-вторых, отсутствуют крупные адаптированные базы данных, необходимые для обучения алгоритмов, что затрудняет интеграцию новых технологий в образовательный процесс.

Кроме того, существующее оборудование часто оказывается несовместимым с новыми решениями, что также создает дополнительные препятствия. Подавляющее большинство цифровых образовательных ресурсов разрабатывается без учета психофизических особенностей детей с тяжелыми множественными нарушениями. Это приводит к тому, что такие ресурсы либо инфантилизируют старших школьников, либо не включают необходимые коррекционные модули, что делает их малоэффективными. Более того, многие из них не позволяют гибко настраивать темп и форму подачи материала, что крайне важно для детей с особыми образовательными потребностями. В результате педагоги вынуждены использовать технологии лишь эпизодически или как развлечение, что приводит к потере их главной коррекционной функции. Наличие гаджетов само по себе не гарантирует успеха в обучении без четкой методической поддержки и понимания, как правильно их применять.

Список литературы

1. Леонова А.В. Современные образовательные технологии обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Леонова // Экономика и социум. – 2023. – №7 (110). – С. 135–139.
2. Семенова Т.Н. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе инклюзивного детского сада / Т.Н. Семенова, С.В. Велиева, Л.Л. Ильина. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – 212 с. – ISBN 978-5-88297-542-4. – EDN XLHTOR.
3. Силкина С.А. Педагогические технологии, применяемые при работе с детьми с ОВЗ / С.А. Силкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3VGKD6> (дата обращения: 24.08.2026).
4. Щербатова Н.Г. Использование образовательных технологий в работе с детьми с ОВЗ / Н.Г. Щербатова // Молодой ученый. – 2015. – №19 (99). – С. 631–634. EDN UMIPGD

Зыкова Татьяна Сергеевна

магистрант

Научный руководитель

Самохвалова Ирина Юрьевна

канд. психол. наук, доцент

Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Арзамас, Нижегородская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье анализируются особенности коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития. Рассматриваются факторы, препятствующие полноценному общению, обозначаются основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, задержка психического развития, коммуникативные навыки, коррекционная педагогика.

В современной системе специального образования особую значимость приобретает вопрос формирования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР) старшего дошкольного возраста, поскольку именно этот период является сензитивным для становления речевой активности и социального взаимодействия, формирования важных предпосылок готовности к школьному обучению. У детей с ЗПР коммуникативные умения развиваются с определенными сложностями: им трудно считывать настроение других, вовремя включаться в разговор или находить компромиссы в игре. Для грамотной коррекционной работы мало знать общие закономерности, важно понять, что именно мешает конкретному ребенку, и выстроить общение с ним так, чтобы он чувствовал себя безопасно и понято. Только выстраивая гибкое, личностно-ориентированное взаимодействие, специалист способен не только стимулировать речевую инициативу дошкольника, но и создать условия для конструктивного диалога со сверстниками.

По мнению ряда исследователей (М.И. Лисиной, Н.М. Косовой и др.), коммуникативные умения – это способность ребенка вступать в диалог, слышать и адекватно отвечать на вопросы, выстраивать конструктивное взаимодействие. Е.П. Ильин полагает, что «не всякая коммуникация является общением. Для последнего характерен не просто обмен или получение информации, а установление психического контакта между общающимися. Не все виды коммуникации являются общением. Общение – это частный вид коммуникации, специфичный для высокоразвитых живых существ, в том числе – для человека» [1, с. 18, 19]. Отличительными признаками общения исследователи выделяют взаимность, диалогичность и направленность на установление отношений.

Коммуникация – это не врожденный навык, он формируется постепенно, через живой опыт общения с людьми. В старшем дошкольном возрасте речь нормотипичного ребенка становится развёрнутой, связанной, контекстной. У ребенка с ЗПР этот процесс идет с задержками, сфера общения развивается медленнее и имеет свои особенности [2].

В исследованиях ряда авторов (Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и др.), дети с задержкой психического развития характеризуются замедленным темпом формирования всех психических функций. Несформированность коммуникативных навыков затрудняет социальную адаптацию ребенка с ЗПР, снижая его возможности к учебной деятельности. Нередко общение носит ситуативный характер, ограничивается конкретными бытовыми или игровыми задачами.

Одним из ключевых факторов, препятствующих полноценному развитию общения у детей с задержкой психического развития, является недостаточная сформированность речевых средств. Ребенок не только затрудняется передать информацию из-за отсутствия богатого словарного запаса, но и не может понять собеседника, уловить суть диалога. Так же для детей с ЗПР характерно стойкое недоразвитие фонетической речи и фонематического слуха, при этом речь часто невыразительна и небогата по содержанию.

Помимо вербальных трудностей, у дошкольников с ЗПР страдает и невербальная сторона общения (жесты, мимика, взгляд). Нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР проявляются в импульсивности, эмоциональной неустойчивости и неспособности распознавать чувства других, что делает их общение со сверстниками напряженным и конфликтным. Со взрослыми это выражается в трудностях принятия инструкций, быстрой утомляемости от вербальных требований и неумении просить о помощи конструктивно, без капризов или замкнутости. Данные факторы непосредственным образом отражаются на игре дошкольника – сюжетно-ролевая игра не служит источником для развития коммуникативных навыков, чаще всего она представляет собой игру «рядом», а не совместную деятельность. В игре у этих детей часто наблюдаются так называемые «немые» действия, ребенок правильно использует атрибуты к игре, строит дом, кормит куклу, однако действие с предметами он не комментирует, все манипуляции с предметами проводит молча, отсутствует обращение к партнеру.

На основании выше сказанного можно сделать вывод, что развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР требует целенаправленной коррекционной работы. Без помощи взрослого трудности в коммуникации закрепляются и усугубляются, что впоследствии влияет на все сферы жизни дошкольника, особенно остро это проявляется в отсутствии инициативы в общении, неумении выстраивать диалог, включаться в игру со сверстниками.

Коррекционному педагогу в общении с дошкольниками с ЗПР важно не столько говорить «правильно» и литературно, сколько быть предсказуемым и спокойным: детям с эмоциональной нестабильностью нужна понятная, ритмичная речь без резких перепадов громкости и интонаций, чтобы они успевали услышать, осмыслить и ответить. Стоит избегать сложных, многоступенчатых инструкций – лучше разбивать их на короткие, конкретные фразы и сопровождать жестом, показом или картинкой, подкрепляя словесное сообщение наглядным примером. Важно давать ребенку время на ответную реакцию, не перебивать и не торопить, выдерживая паузы, – для многих детей с ЗПР темп речи педагога оказывается слишком быстрым, и они просто «выпадают» из диалога. Вместо оценочных суждений («молодец», «неправильно») эффективнее использовать описательную обратную связь: «ты взял кубик», «ты сейчас громко крикнул», «тебе нужна моя помощь?» – так ребенок учится рефлексировать свои действия без тревоги за оценку. И, пожалуй, главное – педагог сам должен быть образцом доброжелательного и терпеливого собеседника, демонстрируя живой интерес к тому, что говорит ребенок, даже если это пока отрывистые или односложные реплики.

В работе со старшими дошкольниками с ЗПР по развитию коммуникативных навыков можно выделить несколько ключевых направлений. Первое – это развитие эмоционального интеллекта: обучение ребенка распознаванию своих чувств и эмоций окружающих через

игры, карточки с пиктограммами и анализ ситуаций из жизни. Второе – отработка практических диалогических умений: инициировать разговор, задавать вопросы, слушать и не перебивать, а также адекватно реагировать на отказ или несогласие. Третье – формирование навыков совместной деятельности через сюжетно-ролевые и режиссерские игры, где ребенок учится договариваться о правилах, распределять роли и разрешать споры словами, а не кулаками.

Все эти направления не идут по отдельности, а переплетаются в каждодневных режимных моментах, занятиях и свободной игре. Главное – создавать для ребенка ситуации успешного общения, где он сможет пробовать новое и получать положительный опыт, а не просто заучивать «правильные слова». Однако никакие занятия в детском саду не дадут устойчивого результата, если родители дома не поддерживают те же правила и не создают ситуаций для общения [3]. Поэтому коррекционному педагогу важно не просто давать рекомендации, а вовлекать семью в процесс: подсказывать, как обычный поход в магазин или совместный ужин превратить в тренировку коммуникативных умений, чтобы ребенок переносил полученные навыки из детского сада в реальную жизнь.

Таким образом, проблема развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития остается не просто теоретически значимой, а остро востребованной в повседневной практике коррекционного педагога, ведь от ее решения зависит, насколько легко ребенок войдет в школьную среду и выстроит отношения с одноклассниками. Эффективность этой работы достигается не эпизодическими упражнениями, а целенаправленной, системной и терпеливой деятельностью, пронизывающей все режимные моменты и игровые ситуации. Однако ключевой залог успеха – это тесный союз педагога и родителей, когда домашняя атмосфера становится естественным продолжением коррекционных занятий, а родители не просто слушают рекомендации, а становятся активными и заинтересованными участниками процесса. Только объединяя усилия в едином подходе, можно помочь ребенку с ЗПР преодолеть барьеры общения и почувствовать себя уверенным, нужным и понятым в мире других людей.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с. EDN TRHAJH
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / И.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с. – URL: [https://psychlib.ru/mgppu/lis/lis.htm#\\$p](https://psychlib.ru/mgppu/lis/lis.htm#$p) (дата обращения: 12.09.2026).
3. Морозова Н.С. Повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей с проблемами в развитии: программа и учебно-методическое пособие / Н.С. Морозова, О.П. Заболотских; ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М.: Современное образование, 2013. – 184 с.

Кротова Надежда Сергеевна

учитель-логопед

Сергеева Алина Витальевна

воспитатель

Моисеева Надежда Федоровна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №208»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЗАНЯТИЕ: ОПЫТ СОВМЕЩЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ И КОРРЕКЦИОННЫХ ЦЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОУ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА)

Аннотация: в статье представлен практический опыт проведения интегрированных занятий (непосредственно образовательной деятельности – НОД) в условиях инклюзивного образования в ДОУ общеразвивающего вида. Авторы – учитель-логопед и воспитатель – делятся алгоритмом совместного проектирования занятия, в котором органично сочетаются образовательные задачи и коррекционно-развивающие цели.

Ключевые слова: интегрированное занятие, дети с ОВЗ, учитель-логопед, воспитатель, инклюзивное образование, взаимосвязь.

Современная образовательная политика России (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ФГОС ДО, Федеральная образовательная программа ДО) ориентирует педагогов на создание равных возможностей для всех детей, в том числе для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В ДОУ общеразвивающего вида нередко отсутствуют отдельные группы компенсирующей направленности, однако дети с речевыми и иными нарушениями (ТНР, ЗПР, РАС) включаются в общие группы. Это порождает необходимость поиска эффективных форм организации образовательного процесса, позволяющих одновременно реализовать требования образовательной программы и удовлетворить особые образовательные потребности ребёнка.

Одной из наиболее перспективных форм является интегрированное занятие (интегрированная НОД), где образовательные задачи и коррекционные цели решаются не последовательно, а «в одной связке» – через единый сюжет, тему, деятельность. В статье обобщён опыт совместной работы учителя-логопеда и воспитателя в средней и старшей группах ДОУ.

Интегрированное занятие – это форма организации образовательной деятельности, при которой вокруг единой темы или проблемы объединяются разные образовательные области (познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное, физическое, художественно-эстетическое). В контексте инклюзии добавление коррекционного компонента не перегружает занятие, а обогащает его, делая доступным для детей с разным уровнем развития (Н.А. Короткова, Л.С. Выготский). Ключевое отличие интегрированного занятия от комплексного в том, что интеграция происходит не на уровне темы, а на уровне деятельности: один и тот же вид работы решает одновременно образовательную задачу (например, закрепление счёта) и коррекционную (развитие слухоречевой памяти, мелкой моторики).

Совместно с воспитателем мы выделили следующие принципы.

1. Принцип единого сюжета: всё занятие объединено общей темой (например, «Путешествие в весенний лес»), которая понятна и интересна всем детям.
2. Принцип опоры на сохранные анализаторы: если один ребёнок плохо воспринимает речь на слух, акцент делается на визуальные опоры и практические действия.
3. Принцип «двух планов»: каждый этап занятия содержит явную (образовательную) и скрытую (коррекционную) цель.

4. Принцип вариативности заданий: для детей с разным уровнем развития предлагаются разноуровневые варианты одного задания.

5. Принцип смены видов деятельности: статика сменяется динамикой, интеллектуальная нагрузка – двигательной разрядкой.

Совместное планирование – стержень интегрированного занятия. На практике мы используем следующий алгоритм.

1. Выбор лексической темы (соответствует перспективному плану логопеда).
2. Определение образовательных задач – что должны усвоить все дети по программе.
3. Выделение коррекционных целей – над чем работает логопед с детьми с ОВЗ (автоматизация звуков, совершенствование слоговой структуры, развитие связной речи, грамматического строя).
4. Поиск «точек пересечения» – задач, которые могут быть решены в одной деятельности.
5. Подбор дидактических материалов – с дифференциацией по уровню сложности.
6. Распределение ролей педагогов на занятии – кто ведёт основную линию, кто осуществляет индивидуализированную поддержку «особого» ребёнка.

Методические находки и проблемные моменты.

Находки.

1. Использование «рабочего листа» для каждого ребёнка: на нём отмечен маршрут занятия (наклейки за выполненные задания) – помогает детям с ЗПР удерживать структуру деятельности.

2. «Светофор» как приём самооценки: зелёный – всё понятно, жёлтый – нужна помощь, красный – сложно. Ребёнок с ОВЗ показывает карточку воспитателю, получает индивидуализированную поддержку.

3. Ассистент-ровесник: нормотипичный ребёнок помогает «особому» сверстнику в простых действиях (подать кисточку, найти нужную картинку). Развиваются толерантность и коммуникативные навыки.

Проблемные моменты.

1. Сложность временного распределения: коррекционных задач часто оказывается больше, чем образовательных. Решение: тщательный отбор 2–3 ключевых коррекционных целей на одно занятие.

2. Риск перегрузки детей. Решение: обязательная двигательная пауза через каждые 7–10 минут, снятие зрительного напряжения.

3. Неравномерное включение «особых» детей. Решение: у воспитателя в руках – план с поминутным указанием, какого ребёнка и как активизировать на каждом этапе.

Опыт проведения интегрированных занятий в течение учебного года показал следующее.

1. У детей с ОВЗ повысился уровень включённости в общую деятельность (от 25% до 80% времени занятия).

2. Значительно снизилась тревожность у детей с ЗПР (по наблюдениям психолога ДОУ).

3. Нормотипичные дети стали более внимательными и эмпатичными к сверстникам с особыми потребностями.

4. Упростилась система взаимодействия логопеда и воспитателя: совместное планирование сократило дублирование материала, повысило эффективность коррекционной работы.

Интегрированное занятие – не дань моде, а необходимость для ДОУ общеразвивающего вида, работающего в режиме инклюзии. Оно позволяет реализовать главный принцип ФГОС ДО – поддержка разнообразия детства, когда каждый ребёнок может быть успешным в меру своих возможностей.

Список литературы

1. Крыжановская Л.М. Коррекционная работа в условиях инклюзивного образования / Л.М. Крыжановская // Системная психология и социология. – 2012. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksionnaya-rabota-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.09.2026). – EDN PYFMTT

2. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление ОНР у детей / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2020. – 320 с.

3. К вопросу о комплексном подходе в коррекционной работе учителя-логопеда и воспитателя ДОУ / А.С. Комарова, Е.Н. Кузьмина, А.Е. Сивкова, Е.С. Уварова // Молодой ученый. – 2026. – №32(635). – С. 192–195. – URL: <https://moluch.ru/archive/635/139620> (дата обращения: 06.09.2026). – EDN UQHUTK

4. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и воспитателя в ДОУ в современных условиях / В.А. Якунина, И.В. Дрыкова, К.А. Лясота, Л.Г. Рыбка // Исследования молодых ученых: материалы CXIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2025 г.). – Казань: Молодой ученый, 2025. – С. 60–65. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/547/19221> (дата обращения: 06.09.2026). – EDN UJZFJR

Миронова Елена Евгеньевна

учитель-логопед

МБОУ «СОШ №43»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

КОРРЕКЦИЯ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматриваются специфика и ключевые направления коррекционной работы с заикающимися подростками с ограниченными возможностями здоровья в условиях средней школы, а также анализируются психолого-педагогические и физиологические трудности, возникающие в пубертатный период. Особое внимание уделяется необходимости комплексного подхода, включающего не только логопедическую технику, но и психологическую поддержку, а также создание благоприятной коммуникативной среды для успешной социализации учащихся.

Ключевые слова: заикание, логоневроз, логопедическая работа, ограниченные возможности здоровья, среднее звено школы.

Коррекция заикания у детей с ограниченными возможностями здоровья в среднем звене школы представляет собой сложный, многогранный и кропотливый процесс, который выходит далеко за рамки простой работы над техникой речи. В подростковом возрасте заикание, накладываясь на бурные процессы физического и психического развития, превращается в серьезный психологический барьер, способный значительно исказить процесс социализации и учебной деятельности. Поэтому коррекционная работа выстраивается не просто как логопедическая, а как комплексная психолого-педагогическая система, нацеленная на гармоничное формирование личности и преодоление или компенсацию речевого дефекта. Фундаментом данной системы является не только устранение судорожных запинок, но и создание благоприятных условий для эмоционального благополучия ребенка, развития его коммуникативных навыков и формирования устойчивой, уверенной в себе личности.

Л.С. Островская [1] отмечает, что основное содержание коррекционной работы в этот период строится на нескольких ключевых, взаимосвязанных направлениях, каждое из которых играет важную роль в общем процессе. Прежде всего, это техническая работа над речью. Логопедическое воздействие направлено на координацию дыхательной, голосовой и артикуляторной функций. Это включает в себя постановку диафрагмального дыхания, отработку плавного и длительного выдоха, а также синхронизацию его с голосом. Параллельно ведется интенсивная работа по стабилизации темпа и ритма речи, развитию её просодической стороны, то есть интонационной выразительности и мелодичности. Специалист помогает ребенку освоить навыки бессудорожной, слитной и интонированной речи, постепенно усложняя речевой материал от отдельных звуков и слогов к фразам и развернутым высказываниям.

Не менее важным аспектом коррекционной работы является преодоление логофобии – страха перед речью, который часто закрепляется в сознании подростка из-за негативного опыта общения. Работа с психологическим компонентом заикания включает в себя обучение приемам мышечной релаксации и самоконтроля, снижение фиксации на речевом дефекте и формирование позитивного отношения к процессу общения. Эти элементы крайне важны

для того, чтобы ребенок мог чувствовать себя комфортно в процессе коммуникации и не боялся выражать свои мысли.

Вся эта работа в условиях средней школы реализуется в рамках адаптированных основных образовательных программ, разработанных в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Программы строятся на принципах индивидуализации и дифференциации обучения, что позволяет учитывать уникальные потребности каждого ребенка, его уровень речевого развития и психологическое состояние.

Важной частью коррекционной работы является взаимодействие с родителями. Психологическая поддержка семьи, а также обучение родителей методам работы с ребенком в домашних условиях, играют значительную роль в успехе коррекции заикания. Родители должны быть вовлечены в процесс, чтобы создавать в семье атмосферу понимания и поддержки, а также способствовать развитию речевых навыков ребенка вне стен школы.

По мнению Я.Ю. Поликановой [2] ключевым моментом в коррекции заикания является создание безопасной и поддерживающей среды, где ребенок может свободно выражать свои мысли и чувства. Это достигается через различные игровые и творческие методы, которые помогают снизить уровень тревожности и стресса. Игровые формы обучения, ролевые игры, театрализованные представления и другие подобные мероприятия не только развивают речевые навыки, но и способствуют укреплению уверенности в себе.

Также стоит отметить, что в процессе коррекции заикания важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Каждый случай заикания уникален, и подход к коррекции должен быть соответственно персонализированным. Это может включать в себя различные методы и техники, такие как арт-терапия, музыкальная терапия, а также использование современных технологий, например, программных приложений, которые помогают в развитии речевых навыков.

Таким образом, коррекция заикания у детей с ограниченными возможностями здоровья в среднем звене школы является многогранным процессом, включающим в себя не только работу над техникой речи, но и психологическую поддержку, взаимодействие с родителями и создание благоприятной образовательной среды. Этот процесс требует терпения, профессионализма и чуткости со стороны специалистов, а также активного участия родителей и самих детей. Только комплексный подход, охватывающий все аспекты развития ребенка, может привести к успешной коррекции речевого дефекта и улучшению качества жизни подростка.

Коррекция заикания у детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе среднего звена школы представляет собой сложный и многогранный процесс, с которым связано множество специфических трудностей. Эти сложности делают работу логопедов и педагогов в данной области не только непростой, но порой и малорезультативной. В младшем школьном возрасте речевой дефект обычно воспринимается как некое досадное недоразумение, которое можно исправить с помощью регулярных занятий и логопедической помощи. Однако, когда речь идет о подростковом возрасте, ситуация усложняется многими факторами, связанными с бурным половым созреванием, кризисом идентичности и активным социальным становлением ребенка. В этот период заикание становится не просто речевым нарушением, а настоящим клубком проблем, который сложно разрешить. Подростки с ограниченными возможностями здоровья остро осознают свою «инаковость» и уязвимость в глазах сверстников. Заикание для них превращается в своего рода «социальное клеймо», которое вызывает стыд и постоянные переживания. В это время коммуникация между сверстниками достигает своего пика по интенсивности. Она наполнена сленгом, быстрыми реакциями и острыми шутками, что создает дополнительные трудности для подростка, который сталкивается с проблемами речи. В самых тяжелых случаях подросток может полностью замыкаться, предпочитая письменную форму общения. Это явление, известное как «вторичный невротизм», значительно снижает мотивацию к занятиям, так как подросток не видит смысла в тренировке речи, которую он боится использовать в реальной жизни.

Кроме психологических трудностей, существует и второй пласт проблем, связанных с физиологическими процессами, происходящими в пубертатный период. Эти изменения непосредственно влияют на голосовой аппарат подростка. У мальчиков в этот период происходит мутация голоса, он становится нестабильным, может ломаться и терять управляемость. Это дестабилизирует и без того нарушенный ритм дыхания и фонации, что усложняет процесс коррекции заикания. Даже те навыки плавной речи, которые были успешно отработаны на занятиях, могут оказаться под угрозой из-за физиологической лабильности гортани. У девочек изменения в голосе не столь радикальны, но все же они испытывают определенные изменения, связанные с гормональными колебаниями и развитием. Эти изменения могут также оказывать влияние на их речевые способности. В результате подростки с заиканием могут испытывать еще большее давление, так как их речевая проблема накладывается на все изменения, происходящие в их жизни в этот непростой период.

Список литературы

1. Островская Л.С. Коррекционное воспитание и обучение детей с заиканием / Л.С. Островская // Молодой ученый. – 2024. – №50 (549). – С. 549–551. EDN MWYCSZ
2. Поликанова Я.Ю. Коррекция заикания у учащихся с ОВЗ / Я.Ю. Поликанова. – URL: <https://clck.ru/3VSWyQ> (дата обращения: 29.08.2026).

Павлова Ольга Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №203 «Непоседы»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС

Аннотация: в статье рассматривается система комплексного коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра, основанная на командном взаимодействии специалистов и индивидуальном маршруте развития каждого ребенка. Раскрываются ключевые направления работы – от установления эмоционального контакта и развития коммуникативных навыков до коррекции поведенческих проявлений и формирования социально-бытовых компетенций в условиях инклюзивной среды. Представлены трудности данной работы.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическое сопровождение, дошкольный возраст, расстройства аутистического спектра, РАС.

В современном образовательном пространстве помощь дошкольникам с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляет собой многогранный и сугубо персональный подход, который нельзя свести к универсальным схемам. В условиях, когда количество таких детей постоянно увеличивается, а инклюзия становится нормой для большинства детских садов, специалисты вынуждены отходить от привычных методик и искать новые, более адаптивные и тонкие способы взаимодействия. Суть подобной работы состоит не в простом предоставлении учебного материала, а в создании условий для успешного включения ребенка в социум, выявлении его индивидуальных возможностей и формировании умений, необходимых для автономной жизни. Это сфера, где переплетаются педагогика, психология и нейрофизиология, и она предъявляет к взрослым требования не только профессионального характера, но и значительной эмоциональной вовлеченности.

По мнению Т.И. Дубровой [2], базой коррекционно-педагогической деятельности выступает ее целостность и слаженность действий всей группы специалистов, ведь решить все сложности ребенка с РАС в одиночку невозможно. К работе подключается коллектив: педагог-психолог, логопед, дефектолог, воспитатель, а также обязательно тьютор, который помогает ребенку ориентироваться в учебном пространстве. Каждый выполняет свои функции, но при этом они действуют согласованно. Психолог отвечает за налаживание контакта, развитие

коммуникации и представлений об окружающих, а также оказывает необходимую помощь родителям. Логопед занимается речевым развитием, применяя для неговорящих детей альтернативные способы общения, например, карточки PECS, которые позволяют ребенку выражать свои потребности. Дефектолог строит основу для всей коррекции, продумывая подходящую обстановку, структурируя время и занятия, что снижает тревожность у детей с РАС и помогает им предвидеть события. Воспитатель и тьютор переносят эти умения в обычную жизнь группы, вплетая их в режимные моменты и игровую деятельность.

Весь этот сложный процесс начинается с одного ключевого шага – установления эмоционального контакта. Работа с ребенком с РАС не может стартовать с требований или жестких указаний; ее отправной точкой всегда становится осторожное проникновение в его мир, уважение к его особенностям и медленное формирование доверительной связи. Лишь когда ребенок ощущает безопасность рядом со взрослым, можно переходить к целенаправленному обучению. Специалисты применяют принцип последовательности: от простого подражания действиям взрослого («Повтори за мной!») к выполнению более сложных заданий, а также от взаимодействия с реальными объектами к их изображениям и, наконец, к пониманию действий в повседневных ситуациях. Обучение опирается на визуальные средства – расписания, карточки, схемы, – потому что для ребенка с РАС зрительная информация часто яснее, чем слуховая. Любой, даже небольшой успех подкрепляется похвалой, которая указывает на правильное поведение, усиливая мотивацию и чувство уверенности.

М.В. Бувака, А.В. Семичева, Н.В. Косило [1] отмечают, что особое место в коррекции занимает работа с типичными для аутизма стереотипиями. Эти повторяющиеся действия не являются просто «вредными привычками»; они служат ребенку инструментом саморегуляции, помогая справляться с сенсорной и эмоциональной нагрузкой. Задача педагога – не разрушать их, а использовать, мягко менять и заменять на более подходящие формы поведения. Например, если ребенок постоянно перебирает цифры, его можно попросить разложить карандаши по цветам, превращая монотонность в задание на сортировку. Параллельно решается важная задача – обучение бытовым навыкам. Эта работа не терпит спешки: выбирается порядок действий, и ребенок осваивает его шаг за шагом, начиная с того, что ему нравится или проще, при этом помощь взрослого постепенно сокращается, а самостоятельность растет.

В итоге успех сопровождения определяется не количеством занятий, а качеством жизни, которое ребенок может обрести. Это трудный, длинный и не всегда ровный путь, но его главный показатель – появление у ребенка даже простой способности к общению, умения взаимодействовать с окружающим миром и находить в нем свое место. Непременным условием является постоянная работа с семьей, обучение родителей методам взаимодействия, чтобы коррекция продолжалась за пределами учреждения. Только в таком союзе специалистов и близких, построенном на терпении, вере и любви, ребенок сможет раскрыть свой потенциал, несмотря на сложности, связанные с расстройством аутистического спектра.

Коррекционно-педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра сталкивается с множеством серьезных препятствий, которые дают о себе знать уже на диагностическом этапе и сохраняются на каждом уровне образовательной деятельности. Ключевая и наиболее острая сложность – это острая нехватка профессионалов, которые глубоко разбираются в прикладном анализе поведения, сенсорной интеграции и невербальных способах общения; без таких компетенций результативная работа с детьми с РАС становится почти неосуществимой. Большинство педагогов в обычных детских садах имеют лишь общие представления об аутизме, из-за чего они применяют стандартные подходы, игнорирующие нейроособенности ребенка и способные лишь ухудшить его состояние. Даже когда квалифицированные специалисты доступны, переполненность групп исключает полноценную индивидуальную поддержку: воспитатель просто не в силах выделить достаточное время каждому такому ребенку, а должность тьютора предусмотрена далеко не во всех образовательных организациях.

Следующий блок препятствий касается обустройства предметно-пространственной обстановки, которая в обычном детском саду зачастую оказывается неприспособленной для детей с аутизмом из-за переизбытка ярких оттенков, непрекращающегося гула, резкого света и дефицита укромных мест, где можно снять сенсорное напряжение. Подобная обстановка перегружает нервную систему малыша, провоцирует беспокойство и сводит эффективность коррекционных занятий к минимуму, так как ребенок не в силах сосредоточиться и усвоить материал. Не менее трудоемкой задачей считается внедрение альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей, не владеющих речью. Это требует продолжительного обучения не только малыша, но и каждого взрослого, окружающего его, а также ровесников, что на деле оказывается почти недостижимым. Воспитатели в большинстве своем не знакомы с системой PECS или жестовым языком, поэтому ребенок с РАС не может сообщить о своих насущных нуждах, и единственными доступными способами выражения переживаний становятся крик, агрессивные действия или направленная на себя агрессия. Налаживание контакта с семьей также оборачивается значительным барьером: многие родители живут в состоянии постоянного напряжения, обладают неверными представлениями о способностях своего ребенка или вовсе отвергают диагноз, игнорируя предписанные методы помощи.

Особое место занимает включение дошкольника с РАС в коллектив обычных детей, которые не понимают его нестандартных проявлений, а педагоги, к сожалению, не всегда готовы грамотно выстроить инклюзивное взаимодействие и разъяснить детям нюансы поведения «необычного» товарища. Такой ребенок нередко остается в стороне, следит за играми сверстников, но не может присоединиться к ним, что лишь усиливает его социальную отчужденность.

Главным препятствием остается отсутствие унифицированных, научно подтвержденных и приспособленных к специфике инклюзивных групп учебных программ. Из-за этого педагоги вынуждены действовать интуитивно, смешивая различные методики без четкой последовательности. Недостатки нормативной базы, в которой не прописаны обязательные стандарты работы тьюторов, объем индивидуальных занятий и показатели эффективности коррекции, также создают серьезные барьеры для полноценного сопровождения.

В совокупности эти факторы приводят к тому, что даже при добросовестном подходе педагогов ребенок с РАС не может получить целостную и регулярную поддержку, необходимую для его роста и включения в общество. Решение данной проблемы невозможно за счет отдельных инициатив преподавателей – требуются масштабные изменения на государственном уровне. Сюда входит корректировка действующих стандартов, выделение дополнительных средств, открытие специализированных центров и систематическое обучение всех кадров, взаимодействующих с такими детьми.

Список литературы

1. Бувака М.В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении / М.В. Бувака, А.В. Семичева, Н.В. Косило // Образование и воспитание. – 2022. – №5(41). – С. 9–12. – EDN AGTJGH
2. Дуброва Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Т.И. Дуброва, Е.А. Афанасьева, О.А. Белецкая // Коррекционно-педагогическое образование. – 2023. – №1(33). – С. 59–63. – EDN VMNZRE

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Асовик Елена Вячеславовна

воспитатель

Пескова Наталья Сергеевна

воспитатель

МДОУ «Д/С №32»

с. Стрелецкое, Белгородская область

НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ: ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО БЫТА

Аннотация: статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста через приобщение к традициям русского народного быта. Авторами проанализированы педагогические условия формирования национального самосознания и культурной идентичности у дошкольников. Особое внимание уделено роли фольклорного наследия как инструмента регуляции поведения и развития эмоциональной сферы ребенка. Статья адресована воспитателям ДОУ, методистам и специалистам по нравственно-патристическому воспитанию.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, русский народный быт, этнопедагогика, календарные праздники, народная культура.

Современный этап развития российского общества характеризуется поиском национальных ориентиров и укреплением государственности. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» подчеркивалось необходимость приобщения детей к традиционным российским духовно-нравственным ценностям.

Дошкольное детство является сенситивным периодом для формирования основ национального самосознания. Именно в этом возрасте закладывается образ-архетип Родины, усваиваются модели поведения и моральные нормы социума. Однако наблюдается тенденция подмены глубокого содержания народного творчества его сувенирно-фольклорной формой (матрешки, балалайки без понимания контекста). Это порождает проблему формального подхода к этнокультурному образованию. Цель данной статьи описать методологические основы и практические условия возрождения традиций русского быта как инструмента подлинного духовно-нравственного воспитания.

Обращение к народной культуре опирается на фундаментальные труды классиков отечественной педагогики. К.Д. Ушинский утверждал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека...».

Народная культура представляет собой синкретичное единство материальной и духовной деятельности.

Аксиологический аспект: традиционный уклад жизни базируется на триаде «Труд. Семья. Вера». Через знакомство с бытом ребенок постигает ценность созидательного труда, уважение к старшим и преемственность поколений.

Эстетический аспект: народные промыслы (Гжель, Хохлома, Городец) являются высшей формой эстетизации повседневности. Орнамент несет в себе закодированную информацию о картине мира предков (символы солнца, земли, воды), развивая у ребенка чувство гармонии и ритма.

Психолого-педагогический аспект: Этнопедагогика использует естественный язык детства, как игру, сказку, потешку. Как отмечает Г.Н. Волков, фольклор обладает механизмом ненасильственной трансляции социального опыта.

Педагогические условия реализации.

Для эффективного внедрения этнокультурного компонента необходимо создание целостной системы, включающей следующие направления.

1. Моделирование предметно-пространственной среды («Русская горница»).

Среда должна быть содержательно-насыщенной и трансформируемой. Создание уголка старины не должно сводиться к расстановке экспонатов за стекло. Среда должна провоцировать деятельность.

Наполнение: использование аутентичных или исторически достоверных предметов (ухват, чугунок, прялка, рубель, вышитые рушники).

Функционал: Предметы должны быть включены в игровую деятельность. Дети учатся пользоваться предметами-заместителями, что развивает воображение, и осваивают орудийные действия, формируя предпосылки трудовой деятельности.

2. Освоение языка народного искусства. Работа строится от сенсорного восприятия к пониманию символики.

Цветовая символика: изучение связи цвета и природы (синий – это небо/вода в Гжели; золотой/красный/черный – огонь/плодородие/земля в Хохломе).

Композиционная грамота: при знакомстве с Жостово или Городцом дети анализируют законы симметрии, центральную роль главного элемента (букета) и динамику орнамента. Это формирует основы визуальной культуры и дизайн-мышления.

3. Интеграция календарных обрядов в образовательный цикл.

Русский земледельческий календарь – это модель циклического времени. Проживание сезонных праздников позволяет ребенку ощутить связь с природными ритмами.

Осенние праздники (Покров): тематика урожая, благодарности земле-кормилице.

Зимние святки: воспитание добродушия и щедрости через традиции колядования (не потребительское вымогательство, а обмен благопожеланиями).

Весенние заклички (Сороки): активизация речи через обращение к силам природы. Это обеспечивает эмоциональное переживание культурных кодов, которое невозможно достичь только вербальными методами.

Заключение.

Возрождение традиций русского быта в ДОО – это не архаизация образовательного процесса, а внедрение высокоэффективной технологии формирования личности. Погружение в традиционную культуру позволяет решить комплекс задач.

Формирование чувства принадлежности к великой истории России.

Развитие эмпатии и нравственных качеств через понимание мотивов поступков героев былин и сказок.

Эстетическое развитие на основе подлинных образцов мирового уровня.

Ребенок, знающий назначение рушника и способ изготовления глиняной игрушки, получает «культурный якорь», который делает его устойчивым к деструктивным влияниям массовой культуры и помогает осознать себя частью единого цивилизационного пространства России.

Список литературы

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996-р).

2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: Фаир-Пресс, 2004. EDN QTPVEJ

3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999.

РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ МУЗЕЕВ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматривается роль школьного музея в современном образовательном процессе как средства патриотического воспитания, краеведческой работы и формирования социально активной личности. Автор обосновывает актуальность музейной педагогики в условиях обновления школьного образования, опираясь на идеи К.Д. Ушинского и Н.К. Крупской о значении «местного элемента» и краеведческого материала. Приведена нормативная база деятельности школьных музеев. На примере Музея Боевой и Трудовой славы средней школы №41 г. Чебоксары показаны содержание работы: постоянные экспозиции, экскурсии, квесты, исторические игры, участие в федеральных проектах и акциях. Отмечены формы вовлечения учащихся (роль экскурсоводов), родителей и дошкольников, а также достижения актива музея.

Ключевые слова: школьный музей, музейная педагогика, патриотическое воспитание, краеведение, воспитательная работа, социально активная личность, поисковая деятельность, экскурсия, историческая память, внеурочная деятельность.

Патриотизм начинается с познания Родины.

К. Паустовский

В связи с быстро происходящими изменениями в обществе и в системе школьного образования в частности перед школой встают новые задачи. Это изменения содержания обучения, и внедрение новых методов обучения, и внесение коррекции в систему организации образовательного процесса.

Государственная политика в области школьного образования основывается на принципах гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности при сохранении здоровья ребёнка. Сейчас на первый план вновь возвратилось воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любовь к Родине и семье. Именно учитель истории призван решать все эти цели и задачи.

Главной целью обучения истории является формирование развитой социально активной личности, приобщившейся к общечеловеческим ценностям и достижениям мировой культуры, личности творческой и самостоятельной, с чувством глубокой ответственности за судьбу своей страны.

Большой вклад в формирование интереса к истории своей страны, малой родины, семьи вносят школьные музеи. Школьные музеи Боевой и Трудовой славы, музей истории родного края, школы. Музеи можно назвать волшебной машиной времени, которая в считанные секунды перенесёт тебя в другую эпоху. Во время урока или внеклассного мероприятия ученик может совершить путешествие в минувшие десятилетия, соприкоснуться с судьбами защитников Отечества, тружеников тыла... В музеях собраны документы, предметы старины, фотографии – в них собрана память прошлого, которая поддерживает связь времён и поколений. Документы, материалы экспозиции создают модель другой эпохи, помогают воссоздать, реконструировать или «воскрешать» дела и поступки других людей, давать им оценку, формировать научный взгляд на эпоху, событие, формировать нравственную культуру.

Школьный музей – широкое поле для творчества учащихся. Деятельность школьных музеев тесно связана с краеведением. Педагогическую целесообразность краеведения впервые обосновал К.Д. Ушинский в книге «Родное слово», он придаёт большое значение «местному элементу».

Деятельность школьных музеев регламентирует: ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации»; Методические рекомендации о создании и функционировании структурных подразделений образовательных организаций, выполняющих учебно-воспитательные функции музейными средствами, утверждённые письмом Министерства образования России от 09.07.2020 г. №06–735; Положение о паспортизации школьных музеев Российской Федерации, утверждённое ФГБОУ ДО ФЦДЮТиК от 29.04.2021 г. №9-ОД.

Школьные музеи вновь и вновь уверенно заявляют о себе. Реестр школьных музеев «Федеральный центр дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей» создал единый электронный реестр школьных музеев Российской Федерации на сайте «юныйтурист.рф». Предназначение Федерального портала – популяризация, доступность и открытость информации, взаимодействие музеев образовательных организаций, а также возможность проводить онлайн-тематические занятия.

Говоря о необходимости использования краеведческого материала на уроках, хочется вспомнить слова Н.К. Крупской, которая ещё сто лет назад сказала очень ёмкую фразу: «Нам нужно знать свой край не только потому, что это интересно, а потому, что знание края поможет изменить его облик, увеличить производительность сельского хозяйства, поднять промышленность, по-новому построить свою жизнь» [1]. Крупская считала, что каждый учитель может и должен использовать краеведческий материал в воспитательной и учебной деятельности для усиления её связи с современными достижениями науки и практики.

В современных реалиях школьные музеи взяли на себя большую часть воспитательной патриотической работы. К большому сожалению, ещё немало подростков демонстрируют политическую наивность в отношении стран Запада, иждивенчество, нежелание трудиться. В борьбе с подобными явлениями большую положительную роль играют патриотические военно-исторические клубы, школьные музеи и поисковые отряды. Как правило, все эти три направления деятельности объединяются в стенах школьного музея.

На базе чебоксарской средней школы №41 был создан и успешно работает Школьный музей Боевой и Трудовой славы с 2022 года.



Рис. 1

Музей является центром притяжения школьников, педагогов, родительской общественности и воспитанников дошкольных образовательных учреждений микрорайона. В музее работает три постоянных экспозиции: История и быт чувашского народа; Герои-земляки в годы ВОВ; Я родом из СССР. В работе находится материал по героям СВО.



Рис. 2

Музей расположен в просторном учебном кабинете, что позволяет проводить уроки, мероприятия с учащимися в музейном пространстве. В активе школьного музея состоят преподаватели и 30 учащихся 7–9 классов. Содержание работы музея разнообразно: историческое и географическое краеведение, изучение прикладного искусства, археология, нумизматика, документоведение и экскурсионное дело. Много времени уделяется именно составлению и проведению экскурсий или познавательных мероприятий, приуроченных к значимым датам. Например: «Чапаевские дни в музее», «Войнам-интернационалистам посвящается», «Блокадный Ленинград – город-герой» и т. п. Проводятся и этнографические экскурсии по мотивам чувашских сказок или народных праздников. Вся эта разнообразная учебно-просветительская деятельность проводится не только педагогами, но и учениками. Дети выступают в роли экскурсоводов. Проводят квесты и исторические игры. Сами участвуют в различных активностях на уровне города (конференции), республики и федеральных проектов. Активно участвуют в акциях Движения Первых и получают путёвки в Артек и Орлёнок. В последний год удалось привлечь к работе и родительскую общественность. Благодаря инициативе родителей школа выиграла грант для организации дополнительного музейного пространства. В школе появился Мемориал памяти павшим героям. Силами школьного актива снят документальный фильм о прадедах, участниках Великой Отечественной войны. Активисты музея ко Дню Победы подготовили видеоклип на патриотическую тему, исполнив песню «Я внук того солдата» на слова Петра Помыткина и музыку Дмитрия Павленко.



Рис. 3

Музей стал партнёром Всероссийской историческо-просветительской программы «Школьный Музей Победы» в 2024 году. Активно участвует во всевозможных акциях и

мероприятиях, направленных на сохранение памяти о Великой Отечественной войне. Например: Диктант Победы, «Без срока давности», «Хранители истории» и т. п. Активисты музея награждены памятными грамотами и благодарностями за активную жизненную позицию и призовые места на конкурсах и конференциях. Это приносит удовлетворение и гордость родителям, а ребята получают знания, жизненный опыт, навыки коммуникации и ораторского, сценического искусства.

Методы работы в школьном музее весьма разнообразны, но все они направлены лишь на одно – формирование социально ответственной личности. И школьные музеи с этим отлично справляются.

Список литературы

1. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. / Н.К. Крупская; под ред. А.М. Арсеньева [и др.]; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1978–1980.
2. Сейненский А.Е. Музей воспитывает юных: о работе шк. обществ.-полит. музеев: кн. для учителя / А.Е. Сейненский. – М., 1988. – 206 с.
3. Ушакова В.И. Школьный музей как компонент образовательного пространства школы / В.И. Ушакова // Вестник МГУКИ. – 2010. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-muзей-kak-komponent-obrazovatel'nogo-prostranstva-shkoly> (дата обращения: 07.09.2026). – EDN LUNLWX

Трофимова Светлана Владимировна

учитель

МКОУ «Волго-Каспийская СОШ»

п. Волго-Каспийский, Астраханская область

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МОДУЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается краеведческий модуль как практический инструмент реализации культурологического подхода в начальной школе. Раскрывается сущность культурологического подхода и его аспекты. Описывается структура краеведческого модуля на материале Астраханского края, формы и приёмы интеграции краеведческого содержания в учебные предметы. Обосновывается значение модуля для формирования культурной идентичности младшего школьника и ценностного отношения к малой родине.

Ключевые слова: культурологический подход, краеведческий модуль, начальная школа, культурная идентичность, малая родина, поликультурное образование, Астраханский край, духовно-нравственное воспитание.

Современная начальная школа, реализуя требования ФГОС НОО, ставит перед учителем задачу не только формировать предметные знания, но и обеспечивать духовно-нравственное развитие обучающихся, их приобщение к культурному наследию. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет базовые национальные ценности – патриотизм, гражданственность, семья, труд и творчество, искусство и литература, природа.

Одним из методологических оснований решения этих задач выступает культурологический подход, рассматривающий образование как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами. Практическим инструментом его реализации может стать краеведческий модуль – интегрированное содержание, построенное на материале родного края и включающее младшего школьника в диалог с природной, историко-культурной и социальной средой ближайшего окружения.

Цель статьи – раскрыть теоретические основания и практические механизмы применения краеведческого модуля как инструмента культурологического подхода в начальной школе на примере Астраханского края.

Теоретические основания: культурологический подход.

Культурологический подход в педагогике оформился в работах Е.В. Бондаревской, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова. По определению Е.В. Бондаревской, это «видение образования сквозь призму понятия культуры», понимание его как «культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей».

В.А. Сластенин и И.Ф. Исаев раскрывают культурологический подход как методологию, имеющую три взаимосвязанных аспекта: аксиологический (ценностный), технологический (понимание культуры как способа деятельности) и личностно-творческий.

Для начальной школы принципиально положение Е. В. Бондаревской о том, что культурологический подход начинается с понимания близкого окружения и особенно эффективен при изучении особенностей края, где постоянно проживает школьник. Содержание образования первой ступени должно ориентироваться «на предельно общие ценности культуры», которые становятся основой для формирования у ребёнка культурной идентификации – переживания чувства принадлежности к национальной культуре, принятия её ценностей.

К.Ю. Богачёв подчёркивает, что «принципиальной идеей культурологического подхода является сам человек как субъект культуры, процессы его культуротворчества». Ребёнок – не пассивный получатель информации, а активный субъект, осваивающий культуру через деятельность и проживание.

Краеведческий модуль: сущность и структура.

Краеведение в начальной школе «учит людей любить не только свои родные места, но и знать о них, приучает интересоваться историей, искусством, литературой». Включение краеведения в образовательный процесс может осуществляться через краеведческий модуль, отдельный предмет, темы в обязательных учебных предметах, направление внеурочной деятельности.

Краеведческий модуль мы понимаем как интегрированное содержание, встроенное в учебные предметы и внеурочную деятельность, направленное на формирование у младших школьников культурной идентичности, ценностного отношения к малой родине и опыта культуросообразного поведения.

Структура модуля на материале Астраханского края включает пять блоков:

«Мой город, мой край» – географическое положение, символика, Астраханский кремль как главный символ города.

«Природа родного края» – Волга, дельта, Каспийское море, лотосовые поля, биосферный заповедник, экологические проблемы региона.

«Народы Астраханского края» – многонациональный состав (более 150 национальностей), традиции и праздники русского, татарского, казахского, ногайского, калмыцкого и других народов.

«Культура и искусство родного края» – народные промыслы (плетение из ивы, гончарство, изготовление кошмы, ткачество), фольклор, литература астраханских авторов, архитектурные памятники.

«История в лицах» – знаменитые земляки, герои войны, люди труда, прославившие край. Механизмы реализации.

Интеграция в учебные предметы

Окружающий мир. Темы «Родная страна», «Наш край» дополняются региональным материалом: климат области, растения и животные дельты Волги, полезные ископаемые (соль озера Баскунчак), экологические проблемы Нижней Волги. Учащиеся работают с картой области, знакомятся с символами региона.

Литературное чтение. В круг чтения включаются произведения астраханских авторов, фольклор народов края (казахские, татарские, ногайские сказки и легенды), стихи об Астрахани и Волге. Краеведческий материал «расширяет содержательные линии федеральных программ: круг чтения, опыт читательской деятельности, первоначальное литературное

образование». Используется приём «культурные маркеры в тексте»: учащиеся находят детали, говорящие о времени, месте, культурном контексте.

Русский язык. Этнопедагогические тексты – пословицы, поговорки, считалки народов Астраханского края – становятся материалом для словарной работы и упражнений, решая воспитательную задачу: «приобщение детей к народным традициям, воспитание любви к своему народу». Тексты для изложений и сочинений строятся на краеведческом материале («Мой любимый уголок Астрахани», «Астраханские краски осени», «Путешествие по кремлю»).

Технология и изобразительное искусство. Дети знакомятся с промыслами региона, осваивают элементы орнаментов казахской алаши, татарской вышивки, создают работы по мотивам астраханских пейзажей. Используется алгоритм «от образца к смыслу»: рассмотрение предмета – выделение символики – объяснение значения – создание собственного варианта.

Культурологический потенциал Астраханского края.

Астрахань формировалась как «перекрёсток культур», где пересекались торговые пути и культурные традиции народов Запада, Востока, Севера и Юга. Исторически сложилось сосуществование православия, ислама, буддизма и иудаизма, а поликультурность стала ценностью региональной идентичности.

Астраханский кремль – первый каменный кремль на юго-востоке России (XVI в.), – воплощает идею культурного наслоения и преемственности. Для младшего школьника посещение кремля – встреча с живой историей, в которой «культурные ценности не навязываются, а проживаются и усваиваются через опыт взаимодействия».

Многонациональный состав области – более 150 национальностей – создаёт естественную среду для формирования у детей уважения к культурному многообразию. Традиции добрососедства становятся материалом для воспитания толерантности как нормы повседневной жизни.

Краеведческий модуль является эффективным инструментом реализации культурологического подхода, поскольку обеспечивает непосредственный контакт ребёнка с культурной реальностью родного края. В отличие от абстрактного изучения «культуры вообще», краеведение даёт конкретный, чувственно воспринимаемый материал, через который младший школьник осваивает ценности, нормы и смыслы.

Многонациональная среда, уникальное историческое прошлое, разнообразие природных ландшафтов Астраханского края создают естественную образовательную среду, в которой культурологический подход реализуется не как декларация, а как практика.

Практическая значимость опыта в том, что краеведческий модуль может быть реализован без введения отдельного предмета – через интеграцию в существующие предметы и внеурочную деятельность. Перспективы связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки формирования культурной идентичности младших школьников и методических рекомендаций по адаптации краеведческого содержания для детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с. – EDN QXTZAB
2. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 57–64.
3. Богачёв К. Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.Ю. Богачёв. – Ростов н/Д., 2006. – 22 с. – EDN NJZOPX
4. Программа дополнительного образования «Мой край родной» для 2–4 классов / МБОУ «СОШ №18 им. 28 Армии», г. Астрахань. – Астрахань, 2019. – 18 с.
5. Методические рекомендации по преподаванию краеведческого содержания на уровне начального общего образования. – СПб.: ПКIRO, 2021. – 42 с.

Фомина Эльвира Витальевна

учитель

МБОУ «Хучельская ООШ»

д. Хучель, Чувашская Республика

ШКОЛА КАК КУЛЬТУРНЫЙ ЦЕНТР СЕЛА: ЯНШИХОВО-НОРВАШСКАЯ ШКОЛА В СИСТЕМЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ ЧУВАШСКОГО НАРОДА

Аннотация: в статье анализируется духовное наследие выдающегося просветителя чувашского народа И.Я. Яковлева, его подвижнический труд на ниве просвещения нерусских народов Поволжья на примере открытия двухклассного инородческого училища в с. Яншихово-Норваши Янтиковского района Чувашской Республики. Подробно описан опыт внедрения творческого наследия, педагогических идей И.Я. Яковлева в образовательный процесс современной школы.

Ключевые слова: Яковлев, просвещение, школа, Яншихово-Норваши, образование, инородческое училище, музей-мемориал, Яковлевский класс.

Архивные документы свидетельствуют, что ещё в далёкие дореволюционные и послереволюционные годы в Яншихово-Норвашской школе Янтиковского района Чувашской Республики умели создавать такой климат, который формировал у учащихся любовь к знаниям, тягу к книге. Учителя учили их по своему образу и подобию – жить достойно, воспитывая уважение к личности, товарищество, порядочность, давали основательные по тем временам знания, что позволяло выпускникам успешно поступать в учебные заведения, дающие специальность. Так, Симбирскую чувашскую школу до 1919 года из Цивильского уезда окончили 87 юношей и девушек, из них более четверти (25 человек), по неполным данным, были выпускниками Яншихово-Норвашского двухклассного училища, а Казанскую учительскую семинарию очно закончили 2 и экстерном 19 человек.

История просвещения чувашей села Яншихово-Норваши Янтиковского района Чувашской Республики тесно связана с просвещением всего чувашского народа и составляет одно из её звеньев. У истоков просвещения яншиховцев стоял такой выдающийся просветитель чувашского народа, как И.Я. Яковлев, который, говоря словами В.И. Ленина, отдал делу «национального подъёма чуваш» более 50 лет своей жизни, и эта гигантская работа его была «делом всей его жизни». Богата традициями и своей историей данная школа.

Единомышленниками и сподвижниками И.Я. Яковлева в деле просвещения яншиховцев оказались Николай Максимович Богородицкий, священник села Русско-Норваши, и учитель Моисей Тимофеевич Тимофеев. Н.М. Богородицкий после долгих усилий и хлопот открывает в д. Яншихово-Норваши церковноприходскую школу.

12 октября 1871 года в деревянной избе Павла Медведева, арендованной школой, 30 мальчиков начали учиться. Через 4 года, в 1874 году, школу окончили 7 учащихся из 5 деревень.

В том же году содержание школы взяло на себя Министерство народного просвещения, куда был направлен в качестве учителя Моисей Тимофеевич Тимофеев. Он был учеником И.Я. Яковлева, закончил Кошки-Новотимбаевское одноклассное училище Симбирской губернии. В 1880 году закончил Симбирскую чувашскую школу. С 1874 года он занимал пост заведующего и проработал около сорока шести лет. А с 1898 года его ближайшей помощницей стала одна из дочерей – Анастасия Моисеевна. Она и сама получила образование в Казанской инородческой учительской семинарии.

Переломным стал 1879 год... Тогда в деревню впервые приезжает инспектор инородческих училищ Казанского учебного округа И.Я. Яковлев. 12 октября на сельском сходе он поставил вопрос о предоставлении десятины земли в черте деревни для постройки школы. Но выделили неудобный участок на окраине, вблизи речки Норвашки-Соломинки, где склон подвергался оползням. Не помогло и то, что просветитель по совету волостных чиновников с каждым сельчанином поздравился за руку. Сказалась, видимо, прижимистость крестьян.

С этого времени И.Я. Яковлев проводил огромную работу по организации строительства школы. В 1887 году были составлены смета и проект здания для Яншиховской школы гражданским инженером Николаем Алякринским. Стоит отметить, что проект был тщательно изучен Яковлевым и исправлен красными чернилами. По утверждённой смете для строительства было необходимо 5382 рубля и 1037 брёвен, которые были привезены из лесов д. Хормалы Ибресинского района. Работы проводились под непосредственным контролем И.Я. Яковлева и были завершены в июле 1902 года. 12 июня 1902 года за номером 625 И.Я. Яковлев пишет докладную записку в Цивильскую земскую управу: «Имею честь уведомить Земскую управу, что Яншиховское одноклассное училище преобразовать в двухклассное с 1 июля сего 1902 года...»

Посильное участие в строительстве принимали школьники. Они собирали камни на реке для фундамента здания. Оконные рамы, наличники и двери были изготовлены в столярных мастерских Симбирской чувашской школы и доставлялись на лошадях. Также в дар школе отсюда были привезены дубовый стол, шкаф и доска, которые являются одними из уникальнейших экспонатов музея.

Яковлев почти ежегодно приезжал в Яншихово-Норваши (старожилы утверждали, что инспектор бывал здесь 12 раз): кроме того, что он сам контролировал строительство школы, он успевал посещать уроки, проверял постановку учебного процесса, присутствовал на годичных экзаменах. Уделял внимание сознательному усвоению учащимися знаний, наглядности обучения. Особо интересовался результатами апробации учебных пособий, выпускаемых Симбирской школой. Вместе с учителями он организовывал сбор средств на строительство и передачу школы в систему Министерства народного просвещения. Лучших учеников И.Я. Яковлев приглашал на учёбу в Чувашскую учительскую школу.

Яковлев был убеждён: родной язык – основа развития ребёнка. Поэтому грамоту сначала давали на чувашском, параллельно постепенно вводили русский язык. Это было важно: детям нужно было осваивать два языка, и такая методика помогала не потерять связь с родной культурой. Помимо чтения, письма и арифметики, в программу входили закон Божий, славянское чтение, пение. Яковлев стремился к всестороннему развитию детей. Так как в жизни чувашских крестьян труд занимал центральное место, в школе уделяли внимание и практической стороне. С мальчиками занимались земледелием, садоводством и огородничеством, а с девочками – рукоделием. Так школа готовила детей к реальной жизни.

Учителя организовывали для ребят любительские концерты и спектакли. Об этом даже писали казанские и симбирские газеты. Такая деятельность развивала творческие способности и сплачивала сообщество.

По имеющимся данным, Симбирскую учительскую школу закончили 25 выпускников Яншихово-Норвашиской школы, среди них: Т.В. Васильев – опытный садовод, участник ВСХВ, Н.Л. Юшенев – председатель ЦИК ЧАССР, С.М. Максимов – первый чувашский композитор с высшим образованием, Г.И. Иванов – председатель госплана ЧАССР, А.И. Токсина – певица, дочери М.Т. Тимофеева: Анастасия, Елизавета, Серафима – учителя, и многие другие, которые стали видными людьми.

В последний раз Иван Яковлевич приезжал в село в 1903 году на приём построенного с его помощью школьного здания...

Первый выпуск Яковлевской школы состоялся в 1905 году, среди них были М.С. Спиридонов и Н.К. Сверчков, ставшие народными художниками Чувашской АССР, внёсшие значительный вклад в становление чувашского изобразительного искусства. Здесь учились первый чувашский композитор С.М. Максимов, известная артистка В.К. Кузьмина, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор исторических наук С.А. Артемьев, В.И. Токсин – председатель Совета Народных Комиссаров, А.И. Иванов – первый директор книжной палаты, Д.Д. Данилов – проректор Московского ГИТИСа им. А.В. Луначарского, Г.В. Станюков – заслуженный деятель культуры РСФСР, скульпторы Майраслов А.К., Кузьмин В.А., писатель Семён Фомин (Хумма Семенё) и многие другие.

В 1932 году Яншиховское двухклассное инородческое училище было преобразовано в школу крестьянской молодёжи (ШКМ), в 1935 году – в школу-семилетку. Начиная с 1939 года школа становится средней. Первый выпуск из средней школы состоялся в 1942 году, её окончили 32 учащихся.

В 1961 году было построено существующее по сей день двухэтажное кирпичное здание школы на 280 ученических мест (директор школы Г.А. Афанасьев).

Сохранившееся деревянное здание школы является на настоящий момент «живым памятником» подвижнической деятельности великого чувашского педагога-просветителя И.Я. Яковлева и своеобразным храмом культуры, духовной жизни современных селян. В указанном здании школы открыт историко-мемориальный музей села 21 декабря 1990 года. 5 июня 1991 года музею присвоено Почётное звание «Народный музей» (Свидетельство №516 Министерства культуры РСФСР).

Деревянное, на высоком кирпичном оштукатуренном цоколе здание сохранило исторический облик и внутреннюю планировку. Фундамент здания – ленточный, бутовый. Бревенчатые, рубленные стены обшиты тёсом. Главный вход акцентирован деревянным крыльцом с резными деталями. В мемориальном Яковлевском классе выставлена учебная мебель, привезённая в Яншихово-Норвашское двухклассное училище, которая была изготовлена учащимися Симбирской чувашской школы: дубовый стол, классная доска, шкаф и этажерка. В классе размещены картины художника П.М. Меркурьева, выпускника Яншихово-Норвашской школы, о пребывании И.Я. Яковлева в школе. Имеется бюст первого учителя и заведующего школой М.Т. Тимофеева.

За достигнутые успехи в обучении и воспитании подрастающего поколения Яншихово-Норвашская школа награждена Почётными грамотами Чувашской АССР в 1971 году (директор школы П.В. Моисеев), Чувашской Республики – в 1996 году (директор школы В.В. Петров).

Пройден большой путь в истории Яншихово-Норвашской школы. Только за период с 1917 по 2012 годы школу окончили около 5300 учащихся, из них 2450 получили среднее образование.

Так усилия И.Я. Яковлева заложили прочный фундамент для развития образования в селе, а само здание стало важным культурным центром.

Яншихово-Норвашская школа стала одним из звеньев масштабной просветительской сети, которую выстраивал Яковлев: она воплощала его педагогические идеи, способствовала развитию национальной школы.

«Обращаюсь к тем из вас, кому выпало счастье получить образование. Помните, что долг работать над просвещением чувашей лежит прежде всего на вас, на людях, которые вышли из их же среды. Возвращайтесь к своим соплеменникам с сокровищами научного знания, насаждайте среди них понятия гражданственности, учите их закону и праву», – говорил в своём духовном завещании образованным чувашам великий просветитель И.Я. Яковлев.

Список литературы

1. Сергеев Т.С. Совместная деятельность И.Н. Ульянова и И.Я. Яковлева по просвещению чувашского народа / Т.С. Сергеев // Фундаментальные исследования. – 2011. – №8. – С. 53–55. – URL: <https://fundamental-research.ru/article/view?id=26780> (дата обращения: 11.09.2026). – EDN NUHJPZ
2. Школы, которые построил Яковлев // Грани. – 26.04.2023. – URL: <https://www.grani21.ru/pub/shkoly-kotorye-postroil-yakovlev> (дата обращения: 11.09.2026).
3. Яншихово-Норвашский историко-мемориальный музей. – URL: <https://idemvmuzei.ru/catalog/museum/ansihovo-norvasskij-istoriko-memorialnyj-muzej> (дата обращения: 11.09.2026).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается роль этнокультурологии и аксиологии в осуществлении коммуникации между различными этносами в пространстве полиэтнического общества. Этнокультурология и аксиология создают теорию этнической культуры как целостного, своеобразного и неповторимого способа реальной жизнедеятельности этноса. Аксиологическое учение о Истине, Добре и Красоте как конечных целях и смыслах человеческой культуры является основой для понимания того, что эти фундаментальные ценности воплощаются во всех этнических культурах, даже если формы их воплощения кажутся представителям различных этносов не совместимыми друг с другом.

Ключевые слова: аксиология, этнокультурология, этнос, этническая культура, межкультурная коммуникация, ценности, формы воплощения ценностей.

Теоретические основы понимания сущности ценностей и особенностей этнических культур, создаваемые в рамках аксиологии и этнокультурологии, играют исключительно важную роль в развитии взаимопонимания и добрососедского общения между различными этносами в пространстве полиэтнического общества. Аксиологические и этнокультурологические знания становятся основой для преодоления обыденных суждений и предрассудков на пути успешной межкультурной коммуникации [2; 3].

Этнокультурология и аксиология создают теорию этнической культуры как целостного, своеобразного и неповторимого способа реальной жизнедеятельности этноса [1].

Этнические культуры характеризуются отличиями как в способах осуществления предметно-практической деятельности, содержании сознания и целеполагания, так и в особенностях нормативной и ценностной регуляции жизнедеятельности этносов. В каждой этнической культуре существуют особые формы и способы воплощения ценностей.

Если универсальность ценностей – это результат единой социальной сущности человеческого рода, то многообразие форм воплощения ценностей – это результат специфических различий в способах осуществления единой социальной сущности.

Формы воплощения ценностей – это природные и общественные явления, человеческие качества и результаты социокультурной деятельности, которые рассматриваются данным этносом как реальные воплощения Истины, Добра и Красоты.

Способы воплощения ценностей – это санкционированные (разрешенные, поощряемые) в рамках данной этнической культуры средства, а также порядок, последовательность, условия достижения ценностно-содержательных результатов.

Изучая культуры различных этносов, этнокультурологи и аксиологи исследуют:

- какие представления об Истине, Добре и Красоте существуют у данного этноса;
- что считается истинным, добрым и прекрасным в различных сферах жизнедеятельности данного этноса;
- какие образцы человеческого поведения, произведений художественного творчества, природные явления рассматриваются данным этносом как высшие воплощения Истины, Добра и Красоты?

Обыденные суждения о формах воплощения Истины, Добра и Красоты становятся препятствием на пути межкультурной коммуникации, если представители различных этносов начинают рассуждать о ценностях с позиций собственной культуры, пытаясь диктовать

другим этносам, что именно следует понимать под истинным, добрым и прекрасным в человеческой жизни.

Особую роль этнокультурологические и аксиологические знания играют в развитии взаимоотношений между старшими и младшими поколениями одного и того же этноса, поскольку молодёжь склонна к более радикальной критике жизнедеятельности предков, чем представители других этносов [9; 10].

Так, одним из заблуждений молодого поколения в понимании форм воплощения Истины является мнение о том, что традиционные этнические картины мира, сформировавшиеся до возникновения или *вне* влияния научного познания, не имеют отношения к Истине, поскольку представляют собой совокупность фантастических идей и образов. Между тем, Истина как ценность, в которой выражено стремление человека к отражению мира таким, каков он есть сам по себе, лежит в основе жизнедеятельности любого субъекта культуры. Ни этнос в целом, ни каждый отдельный его представитель просто не могут выжить в окружающем их природном мире, не имея истинных представлений об этом мире. Только руководствуясь истинными представлениями о растительном и животном окружении, о повадках зверей и птиц, о принципах изготовления орудий и многом другом, предки современных представителей этнических культур смогли освоить территорию Земли и научиться добывать и производить материальные средства своего существования [4].

Этнокультурологические и аксиологические знания помогают молодому поколению понять, что и мифы, и религиозные учения, и научные теории воплощают в себе представления субъектов различных культур об истинном устройстве мира и происхождении человека. И если кому-то всё ещё кажется, что представления предков нельзя назвать «знанием» (т.е. истинным образом), то стоит задуматься о том, что будут думать наши далёкие потомки о современных научных теориях.

Аксиологическое учение о Истине, Добре и Красоте как конечных целях и смыслах человеческой культуры создаёт основу для понимания того, что эти фундаментальные ценности воплощаются во всех этнических культурах, даже если формы их воплощения кажутся представителям различных этносов не совместимыми друг с другом [6; 7].

Каковы бы не были различия в этических нормах различных этносов, нравственные качества человека, воплощающие в себе Добро, всегда связаны с ограничением инстинктивных поступков, со способностью человека проявлять милосердие, великодушие, мужественно переносить жизненные испытания, не предавая своих близких, свою веру, свои убеждения [5].

Произведения художественного и декоративно-прикладного творчества различных этносов свидетельствуют не только об универсальности ценностной ориентации на Красоту, но и о бесконечном многообразии форм воплощения прекрасного. Более того, в традиционных этнических культурах Добро и Красота неразрывно связаны в таких формах своего воплощения, как внешний вид и поведение людей: воины-герои, успешные охотники, умелые хозяйки, заботливые родители воспринимаются не только как добрые, хорошие, нравственные, но и как красивые люди [8].

Таким образом, этнокультурологические знания о культурах различных этносов и о многообразных формах воплощения в этнических культурах фундаментальных ценностей способствуют взаимопониманию и доброжелательной коммуникации не только между различными этносами, но и между старшими и младшими поколениями одного этноса.

Список литературы

1. Чернякова Н.С. Аксиологические аспекты идеологического обоснования евразийства / Н.С. Чернякова // Труды XIV Евразийского научного форума (Санкт-Петербург, 15–16 декабря 2022 года). – СПб.: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС», 2023. – С. 283–290. – EDN CXEWDY.
2. Чернякова Н.С. Аксиологические основы формирования духовной культуры личности / Н.С. Чернякова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2025. – №4. – С. 37–41. – DOI 10.20339/AM.04-25.037. – EDN IPWHJL.

3. Чернякова Н.С. Введение в теорию культуры и ценностей: научно-методическое пособие / Н.С. Чернякова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012. – 203 с. – ISBN 978-5-8064-1670-5. – EDN UEFMRL.
4. Чернякова Н.С. Истина как гносеологическое имя сущего / Н.С. Чернякова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2017. – Т. 6, №1А. – С. 15–22. – EDN YRMGAR.
5. Чернякова Н.С. Нравственное должностное как основа ценностной регуляции / Н.С. Чернякова // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 7, №10. – С. 142–145. – EDN XCHXMH.
6. Чернякова Н.С. Традиционность и изменчивость форм воплощения ценностей / Н.С. Чернякова // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5, №2. – С. 123–126. – EDN MMCLRD.
7. Чернякова Н.С. Ценностное единство и культурное многообразие цивилизационного развития / Н.С. Чернякова // Страны БРИКС: стратегии развития и механизмы сотрудничества в изменяющемся мире: материалы Второй международной научно-практической конференции (Москва, 5–7 июня 2024 года). – В 2 ч. – М.: УМЦ, 2024. – С. 444–446. – EDN YTKSGE.
8. Чернякова Н.С. Ценностная основа единства и многообразия культуры / Н.С. Чернякова // Ценностное многообразие современной культуры: монография / под общ. ред. И.Р. Камалиевой. Т. I. – Западный: Антропита, 2018. – С. 5–29. – EDN YWOGKB.
9. Чернякова Н.С. Ценностные основы культуросообразной педагогики / Н.С. Чернякова // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 27 мая – 9 июня 2020 года). – Ч. IV. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. – С. 207–209. – EDN MFPARI.
10. Чернякова Н.С. Этническая идентификация как элемент межэтнической коммуникации / Н.С. Чернякова // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: ежегодник (Москва, 14–15 октября 2020 года) / РАН. ИНИОН. Отд. науч. сотрудничества; отв. ред. В.И. Герасимов. – Вып. 4, ч. 1. – М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2021. – С. 406–409. – EDN YUVCJM.

Яхина Диляра Инсановна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»

г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-169082

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основания интеграции культурологического подхода в процесс преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в контексте цифровой трансформации высшего образования. Автор анализирует существенные противоречия между традиционной лингвокультурологической парадигмой и новыми цифровыми форматами обучения, предлагая концептуальную модель, которая сохраняет культурную глубину содержания при активном использовании цифровых инструментов. Особое внимание уделяется трансформации роли преподавателя, изменению принципов отбора учебного материала и переосмыслению понятия «образовательная среда» в цифровую эпоху. В работе обосновывается тезис о том, что цифровая среда при условии методически грамотного проектирования не только не обедняет, но и расширяет возможности для реализации культурологического подхода, открывая новые каналы диалога культур. Результаты теоретического анализа позволяют сформулировать дидактические принципы и этапы проектирования культурологически ориентированного цифрового курса РКИ для вузов культуры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, культурологический подход, цифровая трансформация образования, образовательная среда вуза, социокультурная компетенция, диалог культур, интерактивные технологии, методика РКИ, цифровая дидактика.

Система высшего образования в Российской Федерации переживает этап глубокой цифровой трансформации, закреплённый в федеральных проектах и государственных стратегиях. Этот процесс затрагивает все уровни и направления подготовки, включая преподавание русского языка как иностранного (РКИ), которое традиционно опирается на принципы культуросообразности и диалога культур [2; 3]. Однако цифровизация вносит серьёзные коррективы: виртуализация общения, фрагментарность восприятия информации, опосредованность контакта между преподавателем и студентом ставят под сомнение возможность полноценной передачи культурных смыслов в онлайн-формате. Возникает методологический вопрос: как совместить культурологическую глубину обучения РКИ с требованиями цифровой эпохи, не подменяя живую культуру сухим цифровым контентом?

Особую значимость эта проблема приобретает в вузах культуры, где иностранные студенты не просто осваивают язык, но и приобщаются к национальной художественной традиции, без которой их профессиональное становление становится неполноценным. В таких условиях преподаватель оказывается перед необходимостью пересмотра устоявшихся методических решений и поиска новых форм обучения [1].

Актуальность теоретического осмысления данной проблемы обусловлена недостаточной разработанностью категориального аппарата. В современной педагогической литературе понятия «цифровая среда», «виртуальная образовательная среда», «гибридное обучение» часто трактуются расплывчато, а их сопряжение с культурологическим подходом требует уточнения терминологических границ и содержательного наполнения [1; 7]. Вторая причина связана со спецификой контингента учащихся вузов культуры. Иностранные студенты творческих направлений нуждаются не только в языковой компетенции, но и в способности к интерпретации художественных текстов, понимании культурных кодов. Цифровизация предлагает новые инструменты, однако их интеграция в методику РКИ требует системного теоретического обоснования [8].

Цель исследования – разработать теоретико-методологическую концепцию интеграции культурологического подхода в преподавание РКИ в условиях цифровой трансформации образовательной среды вуза.

Культурологический подход в обучении РКИ возник как закономерный ответ на расширение международных контактов и осознание того, что язык не существует вне культуры [6]. В классической лингводидактике он реализуется через отбор текстов, отражающих национальные реалии, знакомство с бытовой, социальной и художественной культурой, а также через сравнение культурных явлений для осознания их специфики [1]. Цифровая трансформация открывает перед культурологическим подходом новые горизонты. Во-первых, это доступ к аутентичным мультимедийным материалам, которые ранее были труднодоступны для иностранных студентов. Во-вторых, интерактивные платформы позволяют моделировать ситуации межкультурного общения в игровой форме [9]. В-третьих, комментарии, обсуждения, совместные цифровые проекты создают дополнительные каналы для повышения уровня речевой компетенции [10]. Однако существуют и серьёзные риски. Фрагментарность информации (короткие видео, посты) нарушает целостность культурного нарратива. Кроме того, опосредованное общение снижает эмоциональный компонент, который важен для эмпатического восприятия «чужой» культуры.

На основе проведённого анализа предлагается система дидактических принципов, опирающихся на теоретические положения, разработанные в работах отечественных исследователей:

- принцип культурной избыточности – цифровой контент должен содержать не только необходимый языковой минимум, но и избыточную культурную информацию, которая позволяет формировать ассоциативные связи;
- принцип интерактивной рефлексии – каждое культурное явление (текст, видео, изображение) должно сопровождаться заданиями, побуждающими студента не просто воспринимать, но и сравнивать с родной культурой;

– принцип модульности и вариативности – культурологический материал структурируется в виде независимых, но взаимосвязанных модулей, что позволяет инофону выбирать траекторию изучения в зависимости от профессиональных интересов (музыка, театр, живопись и т. д.);

– принцип гибридного диалога – сочетание синхронных (вебинары, дискуссии) и асинхронных (форумы, чат-боты) форм общения, при котором сохраняется возможность живого обмена мнениями [7; 10];

– принцип постепенного усложнения культурологического материала – от бытовой культуры к художественной, от конкретных реалий к абстрактным концептам (например, «тоска», «удаль», «душа») – с учётом уровня языковой компетенции [1]. Реализация этих принципов предполагает поэтапное проектирование: от целеполагания и отбора культурного материала – к его цифровой трансформации – и далее к организации коммуникативной деятельности в гибридной среде.

В цифровой образовательной среде преподаватель РКИ перестаёт быть единственным источником культурных знаний, но становится ключевым медиатором и интерпретатором культурного содержания. Его функции включают: отбор качественных цифровых ресурсов из огромного массива информации, адаптацию аутентичных материалов под уровни владения языком, организацию коммуникативных событий (например, онлайн-встречи с российскими деятелями культуры, проведение мастер-классов), а также инициировать обсуждение культурных различий [4; 5]. Реализация такого подхода предъявляет новые требования к преподавателю: помимо традиционной методической и лингвистической подготовки, ему необходимо владеть цифровыми навыками – уметь разрабатывать учебные материалы, организовывать совместную работу студентов в цифровой среде и использовать данные об их учебной активности для своевременной коррекции образовательного процесса [9].

Важно подчеркнуть, что цифровая среда не должна упразднить личностный контакт – наоборот, она переносит акцент на те формы взаимодействия, где ценность живого слова и непосредственной обратной связи становится особенно высокой. Таким образом, культурологический подход в цифре обретает новое качество: он становится более «зримым», «осязаемым» для студента, но при этом требует от преподавателя более высокой квалификации как культуролога.

Культурологический подход в преподавании РКИ сохраняет свою фундаментальную значимость и в условиях цифровой трансформации, поскольку его ядро – понимание языка как носителя культуры и формирование способности к диалогу культур [2; 3] – не зависит от формата обучения. Однако цифровая среда требует пересмотра способов реализации этого подхода. Цифровая образовательная среда обладает значительным дидактическим потенциалом для углубления культурологического содержания за счёт мультимедийности, интерактивности и доступности аутентичных материалов, но несёт риски фрагментарности, поверхностного восприятия и снижения эмоционального участия. Предложенная система дидактических принципов (культурной избыточности, интерактивной рефлексии, модульности, гибридного диалога и постепенного усложнения) может служить основой для проектирования эффективных цифровых курсов РКИ, особенно в вузах культуры и искусств.

Таким образом, роль преподавателя трансформируется в сторону культурного медиатора и организатора цифрового взаимодействия, что требует развития его цифровой и компетентности и междисциплинарной подготовки.

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, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с. EDN VQMUFP
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с. EDN TMAILB

4. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Нац. образование, 2016. – 367 с. – ISBN 978-5-4454-0723-2.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0.
6. Яхина Д.И. Формирование поликультурной компетенции специалистов сферы креативных индустрий в условиях расширения международных контактов и активизации кросс-культурного взаимодействия / Д.И. Яхина, Д.Р. Шакирзянова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2026. – №1. – С. 168–173. EDN WLGNDK
7. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. – 157 с. – ISBN 5-85152-230-5. – EDN HZLJLQ.
8. Яхина Д.И. Практика применения технологий искусственного интеллекта в социокультурной адаптации иностранных слушателей подготовительного отделения российских вузов / Д.И. Яхина // Международный форум Kazan Digital Week – 2025: сб. материалов (Казань, 17–19 сент. 2025 г.). – Казань: Академия наук Республики Татарстан, 2025. – С. 1924–1930. EDN DMNQNC
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64. EDN SGUKTL
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. EDN OFJKFI

Научное электронное издание

**ТЕХНОПАРК УНИВЕРСАЛЬНЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 10 сентября 2026 г.)

Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 18.09.2026 г.

Объем 9,36 Мб. Тираж 20 экз.

Уч. изд. л. 31,69.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д. 75, оф. 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>