

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



49
2025
ЧАСТЬ IX

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 49 (600) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хуснурин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)

Алиева Таира Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Искаков Руслан Марагбекович, кандидат технических наук (Казахстан)

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максутович, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюоань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Диляшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен Эрнест Резерфорд (1871–1937), британский физик новозеландского происхождения.

Эрнест Резерфорд родился в Новой Зеландии в небольшом поселке Спринг-Грув в семье фермера и был четвертым ребенком в семье из двенадцати детей. Мальчик имел удивительную память, богатырское здоровье и силу. Он с отличием окончил начальную школу, получив 580 баллов из 600 возможных и премию в 50 фунтов стерлингов для продолжения учебы в колледже Нельсона. Стипендия позволила ему продолжить обучение в Кентербери-колледже в Крайстчерче. В те времена это был маленький университет, в котором учились всего 150 студентов, а преподавали всего семь профессоров. Резерфорд увлекся наукой и с первого дня начал исследовательскую работу. Через несколько лет он получил степень бакалавра и магистра искусств.

В Кентербери-колледже Эрнест Резерфорд изучал способы намагничивания железа. Он использовал метод высокочастотного разряда и даже придумал специальный детектор, который помогал «ловить» электромагнитные волны. Эти исследования так увлекли молодого ученого, что уже в 1895 году он перебрался в Великобританию и поступил на факультет физики в Кембридже.

Эрнест Резерфорд начал работать в Кавендишской лаборатории при университете. Он стал первым докторантом у Джозефа Джона Томсона, который в 1895 году занимал пост ее руководителя. Эрнест делил лабораторию с другими учеными: Джоном Таунсендом, Джоном МакЛеннаном и Полем Ланжевеном, с которым оставался дружен всю жизнь.

Ученый продолжал работу над детектором, который распознавал электромагнитные волны. Однако он не смог получить повторную стипендию, и поэтому ему пришлось остановить исследования и устроиться репетитором — позволить себе Кембридж он не мог.

В свободное время Эрнест Резерфорд помогал Томсону изучать рентгеновские лучи и их влияние на ионизацию газов. В отличие от коллег, Резерфорд был экспериментатором, а не теоретиком: он плохо знал математику и физику. Однако его отличал гибкий ум и творческое мышление.

В 1898 году Резерфорд проводил опыты с ураном. Физик обнаружил, что если поместить рядом фотопластинку, то в одном источнике радиоактивного излучения возникали сразу два вида частиц с противоположными зарядами.

Ученый обозначил их буквами альфа (положительный заряд) и бета (отрицательный заряд). Через год физик Полль Вийяр открыл частицы нейтрального заряда, которые получили название гамма-лучей. Они были намного короче, чем рентгеновские. Альфа-частица оказалась невероятно тяжелой. Она «весила» два элементарных электронных заряда, или четыре атомные единицы массы. Углубившись в исследования, Эрнест Резерфорд определил, что альфа-частица равна ядру атома гелия, а бета-частица — электрону.

Это открытие перевернуло физику. Однако всемирную известность Резерфорд получил гораздо позже. В 1898 году он перебрался в Канаду и стал профессором в Монреальском университете. В течение следующих пяти лет ученый работал над теорией радиоактивного распада: он подтвердил, что результатом атомного превращения становилось совершенно новое вещество.

Резерфорд совместно с физиками Гейгером и Марденом провели серию опытов с альфа-частицами. Ученые заметили, что частицы сильно отклонялись, проходя через кусочек фольги. Никто не мог даже подумать о таких результатах: принятая в то время модель атома Томсона отрицала большие углы отклонения. Новые результаты означали, что атом состоял из крайне маленького положительно заряженного ядра. При этом он был самым «тяжелым»: его масса оказалась намного больше, чем у электронов, вращающихся вокруг. Эти данные легли в основу планетарной модели атома, которую Резерфорд разработал в 1911 году.

Еще в 1908 году Эрнест Резерфорд получил Нобелевскую премию по химии за исследования в области распада элементов.

Работая в Кембридже, Резерфорд познакомился там со своей будущей женой Мэри Джорджиной Ньютон. Она была дочерью хозяйки пансиона, где проживал Эрнест. В 1901 году у них родилась дочь Эйлин Мэри. Также всю свою жизнь он поддерживал близкие отношения со своей матерью Мартой Резерфорд, которая была для своего сына первой учительницей. Их взаимопонимание было удивительным, а переписка постоянной, несмотря на то, что они почти всю жизнь прожили вдалеке друг от друга. Когда в 1931 году 60-летнего физика, серьезного ученого, нобелевского лауреата Эрнеста Резерфорда наградили титулом баронета и званием лорда, он первым делом отправил в Новую Зеландию телеграмму. В ней было всего несколько слов: «Итак — лорд Резерфорд. Заслуга более твоя, чем моя. Люблю. Эрнест».

Эрнест Резерфорд ушел из жизни в 1937 году в возрасте 66 лет. Его похоронили в Вестминстерском аббатстве рядом с Ньютоном, Фарадеем и Дарвином.

В честь Эрнеста Резерфорда названы:

- химический элемент номер 104 в периодической системе — резерфордий, впервые синтезированный в 1964 году и получивший данное название в 1997 году (до этого носил название курчатовий);
- астероид (1249) Резерфордия; открытый 3 ноября 1932 года немецким астрономом Карлом Райнмутом в Гейдельбергской обсерватории;
- кратер на обратной стороне Луны;
- жидкостный ракетный двигатель «Резерфорд» частной аэрокосмической компании Rocket Lab.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Курдюкова Д. С., Попова А. В.

Использование подкастов на уроках английского языка в средних классах как одного из средств развития навыков восприятия английской речи 587

Куренкова О. В.

Нравственно-патриотическое воспитание в развитии личности ребенка дошкольного возраста 589

Леонтьева Н. Ю.

Агрессивное поведение обучающихся с расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью в образовательных учреждениях 591

Лондарева Ж. Ю., Подолякина Л. В., Разинкова Н. А., Корчагина О. В., Саплина М. А., Гущина Ю. В.

Развитие поисково-исследовательской деятельности дошкольников в процессе экспериментирования 593

Лысенко Е. С.

Возрастные особенности развития эмпатии у детей дошкольного возраста 595

Медведева А. Н.

Важность музыкальной деятельности и эстетического восприятия в музыкальном образовании 597

Миронова А. А.

Проведение военизированных игр среди обучающихся в современных образовательных организациях 599

Морозова Д. А., Молдабаева К. К.

Использование искусственного интеллекта на уроках иностранного языка как средство повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка 602

Мусаева Н. Г., Корохова И. В.

Особенности реализации модели наставничества в условиях профильного обучения в МОБУ Лицей № 95 г. Сочи имени К. Э. Циолковского 606

Нуретдинова Э. И.

Возможности аутентичных материалов в развитии иноязычных ритмико-intonационных навыков обучающихся средней школы 608

Пашковская Е. П., Пашкова А. В., Яблочкина А. В.

Развитие коммуникативной компетентности подростков средствами нравственно-этической коммуникативной деятельности 612

Пovalяева Г. А.

Цифровые технологии в работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями 614

Пропп Т. А.

Формирование мотивации к чтению у младших школьников посредством театрализации 616

Рублевская А. С., Углова И. Ю.

Роль музея в патриотическом воспитании молодёжи 619

Sakenqyzy M., Azerbayeva A. Z., Appazova S. E., Kaymysh K.

Analyzing the use of L1 (Kazakh/Russian) in the EFL classroom: teacher practices and student perceptions 621

Сарсенова А. С.

Геймификация в обучении английскому языку как средство повышения учебной мотивации у студентов 626

Силина Е. В., Баева А. Р.

Специфика логопедической работы с пациентами при дизартрии сосудистого и нейродегенеративного генеза 630

Сорока И. С.

Создание речевой развивающей среды в логопедической группе 637

Сурженко К. В.

Возможности коррекции внимания и памяти у пациентов с постинсультными нарушениями с помощью метода биологической обратной связи 638

Сюр О. М.	
Наставничество как одна из эффективных форм профессионального роста педагога.....	643
Тиханова М. Г.	
Применение иммерсивных технологий в строительном колледже по предмету «Охрана труда».....	646
Туматаева А. Ж.	
Использование видеоигр как метод повышения эффективности устной речи у учеников 8–9-х классов на уроках иностранного языка	648
Фадеева И. В.	
Проблемное обучение на уроках математики: как разбудить мысль и удержать интерес	651
Финошина Т. П.	
Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья чтению на уроках английского языка путем использования серии языковых упражнений (из опыта работы)	653
Черкезян М. А.	
Формирование физической культуры младших школьников.....	657
Чуйкова Д. В., Апухтина Е. Ю., Диценко С. Ю., Ткачева А. В.	
Повышение познавательной активности младших школьников на уроках математики посредством игровых технологий.....	660
Шовкун А. А.	
Теоретические основы методики изучения синтаксиса в начальной школе.....	662
Штыркова В. А.	
Явление общего недоразвития речи в логопедической сфере: определение, прогнозирование, лечение, влияние современных тенденций на развитие нарушения	664
Штыркова В. А.	
Психолого-педагогические аспекты логопедической работы: взаимодействие с детьми, имеющими различные психоэмоциональные особенности.....	670
Юмукова М. Е.	
Инновационные технологии обучения при формировании предпринимательских компетенций	675

ПЕДАГОГИКА

Использование подкастов на уроках английского языка в средних классах как одного из средств развития навыков восприятия английской речи

Курдюкова Даниела Степановна, студент;

Попова Ангелина Владимировна, студент

Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье анализируется использование подкастов как современного цифрового средства при обучении восприятию английской речи учащихся средних классов. Показано, что применение аутентичных подкастов повышает учебную мотивацию, способствует формированию устойчивого интереса к английскому языку, улучшает качество аудирования, расширяет словарный запас и помогает адаптироваться к реальной речи носителей языка. Сделан вывод, что подкасты являются эффективным инструментом развития навыков восприятия и могут быть систематически интегрированы в образовательный процесс средней школы.

Ключевые слова: подкасты, аудирование, мотивация, обучение английскому языку, аутентичная речь, цифровые образовательные ресурсы.

Современная система образования переживает период активной цифровой трансформации, который кардинально влияет на методы, инструменты и формы обучения. В условиях постоянного роста требований к уровню коммуникативной компетенции школьников и необходимости подготовки их к реальному межкультурному взаимодействию особое значение приобретает развитие навыков восприятия и понимания английской речи на слух. Этот навык традиционно считается одним из самых сложных при изучении иностранного языка, особенно в средних классах, когда учащиеся только начинают сталкиваться с более сложными формами аутентичного материала. Традиционные аудио, сопровождающие учебники, нередко оказываются недостаточно эффективными, поскольку они часто характеризуются искусственно замедленным темпом речи, ограниченной лексикой и отсутствием разнообразия акцентов. Из-за этого школьники оказываются неподготовленными к восприятию реальной речи носителей языка, что приводит к снижению мотивации, возникновению чувства неуверенности и затруднениям при коммуникации. Именно эта проблема и определяет высокую актуальность исследования, направленного на поиск новых цифровых инструментов, которые способны обеспечить более реалистичную и мотивирующую языковую среду.

Одним из таких инструментов являются подкасты — современный формат аудиоконтента, набирающий популярность благодаря удобству, мобильности, аутентич-

ности и близости к способам получения информации, принятым среди школьников. Подкасты широко используются в англоязычной среде для просвещения, развлечения, обсуждения актуальных тем, а их структура — диалоги, интервью, спонтанные высказывания — максимально приближена к живому общению. Всё это делает подкасты мощным средством погружения обучающихся в реальную языковую среду. Кроме того, подкасты позволяют учащимся самостоятельно регулировать темп восприятия, возвращаясь к трудным моментам, слушать аудиоматериалы в удобном формате, что способствует формированию более высокой автономности и ответственности за процесс изучения иностранного языка. Именно поэтому исследование педагогического потенциала подкастов и их влияния на развитие навыков аудирования является актуальным и востребованным.

Целью проведённого исследования стало определение эффективности использования подкастов как средства развития навыков восприятия английской речи учащимися среднего звена. Для достижения поставленной цели требовалось решить ряд задач: определить степень осведомлённости школьников о подкастах и их привычки в отношении прослушивания английской речи; изучить предпочтения учащихся относительно жанров, форматов и длительности подкастов; выявить основные трудности, которые школьники испытывают во время работы с аутентичным аудиоконтентом; оценить влияние подкастов на развитие навыков аудирования и на уровень моти-

вации учащихся; сопоставить данные двух независимых выборок для выявления устойчивых закономерностей в восприятии подкастов.

Методология исследования строилась на коммуникативном, компетентностном и личностно-ориентированном подходах, которые подчеркивают важность погружения в реальную языковую среду и ориентации на индивидуальные особенности учащихся. Основным методом исследования стал анкетный опрос, который проводился среди двух групп респондентов: первая выборка включала 44 участника, вторая — 43. Анкетирование осуществлялось в онлайн-формате, что обеспечило широту охвата, удобство участия и возможность получения презентативных данных. Участники различались по возрасту, уровню владения английским языком, опыту аудирования и привычкам использования цифровых средств. Вопросы анкет были направлены на выявление частоты прослушивания английской речи вне уроков, отношения к подкастам, предпочтительных форматов, уровня сложности восприятия, а также самооценки результатов прослушивания подкастов. Анализ данных проводился с использованием визуальной информации (диаграмм Google Forms), что позволило выявить количественные показатели и сравнить две выборки между собой.

Результаты исследования показали, что учащиеся активно взаимодействуют с английской речью: многие слушают её ежедневно или несколько раз в неделю, что свидетельствует о высокой внутренней мотивации и стремлении к самостоятельному развитию. Это создает благоприятные предпосылки для использования подкастов в обучении, поскольку учащиеся входят в процесс уже знакомыми с форматом и готовыми к работе с аудиоматериалами. Большая часть респондентов оценивает свой уровень владения английским языком как Intermediate, что обеспечивает достаточную объективность в оценке трудностей и успехов при восприятии речи. Среди причин обращения к подкастам учащиеся чаще всего называют желание улучшить понимание живой речи, познакомиться с акцентами носителей языка, расширить словарный запас и повысить собственную уверенность.

Однако учащиеся также сталкиваются с рядом трудностей, что подтвердили обе выборки. Основной проблемой, по мнению участников, является быстрый темп речи, характерный для большинства аутентичных подкастов. Кроме того, школьники отмечали сложную лексику, отсутствие субтитров, необходимость воспринимать речь без визуальных подсказок и трудности, связанные с не-привычными акцентами. Эти результаты подчеркивают, что использование подкастов требует методической подготовки: введения предтекстовой работы, объяснения ключевой лексики, развития стратегий аудирования и постепенного усложнения материала. Тем не менее, несмотря на указанные сложности, подавляющее большинство респондентов сообщили об улучшении восприятия английской речи после регулярного прослушивания под-

кастов. Часть участников отметила значительный прогресс, другая — умеренное улучшение. Лишь единичные ответы свидетельствовали об отсутствии изменений, что подтверждает высокую эффективность подкастов.

Особое внимание в ходе анализа было уделено мотивационному аспекту. Выяснилось, что подкасты положительно влияют на эмоциональное отношение учащихся к английскому языку. Они воспринимаются как современный, интересный и свободный формат, который не вызывает ощущения принудительного обучения. Учащиеся отмечают, что им нравится слушать подкасты, они хотят чаще видеть их на уроках, а также выражают интерес к самостояльному выбору тематики эпизодов. Это позволяет утверждать, что подкасты усиливают внутреннюю мотивацию учащихся, делают учебный процесс более живым и соответствующим их интересам.

Новизна исследования заключается в комплексном сравнении данных двух независимых выборок, что позволило выявить устойчивые закономерности восприятия подкастов учащимися среднего звена. Подкасты рассматриваются не просто как вспомогательный аудиоматериал, а как полноценный педагогический инструмент, который поддерживает развитие медиаграмотности, навыков самостоятельного обучения, критического мышления и умения воспринимать информацию на слух в условиях ограниченного визуального сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные могут служить основой для разработки методических рекомендаций по включению подкастов в учебный процесс. Учителям английского языка важно учитывать уровень подготовки учащихся, их предпочтения, а также сложности, возникающие при прослушивании. На основе результатов можно создавать подборки подкастов различной сложности, применять подкасты на разных этапах урока — от разминки до рефлексии, — формировать задания на выборочное или глобальное понимание, развивать стратегическое аудирование и навыки анализа.

В итоге проведённое исследование позволяет утверждать, что подкасты являются эффективным, современным и педагогически оправданным инструментом обучения английскому языку. Они способствуют значительному улучшению навыков аудирования, расширяют словарный запас, помогают адаптироваться к акцентам и темпу речи, повышают уверенность учащихся и делают процесс обучения более мотивирующим и интересным. Подкасты соответствуют интересам и когнитивным особенностям современных школьников, а также позволяют интегрировать элементы самостоятельности и цифровой грамотности в образовательный процесс. Всё это подтверждает необходимость их систематического использования и открывает перспективы для дальнейших исследований, связанных с изучением влияния подкастов на другие виды речевой деятельности, разработкой дифференцированных упражнений, созданием методических пособий и подборок подкастов по уровням и возрастным категориям.

Литература:

1. Гусева А. А., Калинина Е. А. Использование мобильных подкастов для развития навыков аудирования на уроках английского языка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-podkastov-dlya-razvitiya-navykov-audirovaniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.09.2025).
2. Гусева А. А., Калинина Е. А. Подкасты для развития навыков говорения и аудирования на уроках английского языка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-dlya-razvitiya-navykov-govorenija-i-audirovaniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.09.2025).
3. Журавлева В. И., Журавлева Н. А. Использование подкастов для совершенствования навыков восприятия на слух английской речи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-podkastov-dlya-sovershenstvovaniya-navykov-vospriyatiya-na-sluh-angliyskoy-rechi> (дата обращения: 16.09.2025).
4. Прессакова М. А. Подкастинг как инновационное медиасредство обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasting-kak-innovatsionnoe-mediasredstvo-obuchenija-angliyskomu-yazyku-v-sredneye-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 16.09.2025).
5. Протасова О. А., Воронин М. А. Теоретические основы использования аутентичного подкаста как средства формирования социофонетической компетенции в средней общеобразовательной школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-ispolzovaniya-autentichnogo-podkasta-kak-sredstva-formirovaniya-sotsifoneticheskoy-kompetentsii-v-sredney> (дата обращения: 16.09.2025).
6. Саямян А. А. Использование подкастов на английском языке для развития навыков аудирования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-podkastov-na-angliyskom-yazyke-dlya-razvitiya-navykov-audirovaniya> (дата обращения: 16.09.2025).
7. Волобуева Ю. В. Обучающие подкасты в процессе обучения английскому языку в школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschie-podkasty-v-prosesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-shkole> (дата обращения: 16.09.2025).
8. Saidvalieva D. Choosing an Effective Podcasting Service for Learning English Language. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/choosing-an-effective-podcast-service-for-learning-english-language> (дата обращения: 16.09.2025).
9. Abu Rmelah P., Pornwiriyakit P. Developing English Listening Skills for Comprehension Through Repetition Technique Using Podcast // Journal of Education and Learning. Vol. 12, No. 6. URL: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/48529> (дата обращения: 16.09.2025).
10. Bozavl E. The Effects of Intensive English Podcast Listening on High School Students' Comprehension Skills and Impact on Learning Motivations. URL: <https://awej.org/wp-content/uploads/2024/03/20.pdf> (дата обращения: 16.09.2025).
11. Enhancing Students' Listening Skills: The Impact of Podcast Integration in Language Learning. URL: <https://journal.lifescifi.com/index.php/RH/article/view/572> (дата обращения: 16.09.2025).
12. Developing Listening Comprehension Through Podcasts in Foreign Language Learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/390188453_Developing_Listening_Comprehension_Through_Podcasts_in_Foreign_Language_Learnin (дата обращения: 16.09.2025).
13. Podcast-integrated speaking instruction: Enhancing informal digital learning of English, academic engagement, and speaking skills. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691825004718> (дата обращения: 16.09.2025).
14. 10 лучших подкастов для изучения английского языка. URL: <https://preply.com/ru/blog/10-podkastov-dlya-anglijskogo/> (дата обращения: 16.09.2025).
15. Нескучное аудирование: как выбрать подкаст на английском для ребенка? URL: <https://www.novakid.ru/blog/podkasty-na-anglijskom-dlya-audirovaniya/> (дата обращения: 16.09.2025).

Нравственно-патриотическое воспитание в развитии личности ребенка дошкольного возраста

Куренкова Ольга Викторовна, воспитатель
ГБОУ г. Москвы «Школа на Юго-Востоке имени Маршала В. И. Чуйкова»

Статья затрагивает нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения.

В какой момент его надо начинать? Каждый родитель является примером подражания для своего ребенка по приобщению и вовлеченности к культуре, гуманным ценностям, тем самым закладывая «кирпичики» в воспитании патриотизму, нравственности.

Автор делает акцент на том, что дошкольное образование призвано воспитывать подрастающее поколение в патриотическом духе — это продиктовано теми изменениями нынешнего времени, среди которых мы наблюдаем разобщенность и абстрагированность детей от своего культурного наследия.

Важнейшие цели процесса — формирование чувства гордости за свою страну, становление морали и гражданской ответственности.

Среди ключевых задач выделяются знакомство детей с традициями своего народа и края, привитие любви и ответственного отношения к Родине, семье и согражданам. Использование игровых форм, художественное творчество, ознакомительные экскурсии, чтение художественных произведений — эти формы работы в приоритете любого воспитателя.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников — это сложный и длительный процесс, действенность которого можно отследить через мониторинг за развитием и воспитанием патриотических чувств детей. Детский сад и семья — это tandem по достижению цели в формировании жизненной активной позиции; любви к малой родине и своей стране.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, дошкольники, гражданин, история, культура, традиции, моральное сознание, национальное самосознание, осознанное отношение, эмоционально-положительное восприятие, государственные символы, межличностные отношения, семейные традиции, совместная творческая деятельность, сотрудничество с родителями, оценка эффективности, ответственность, любовь к Отечеству.

Нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения — одно из важных направлений современной образовательной политики Российской Федерации. Государство стремится восстановить духовное наследие у граждан, тем самым начав это с детей и у детей — чувство патриотизма и гражданственности [3, стр. 27]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обозначил разностороннее развитие ребенка через закладывание основ духовно-нравственных ценностей: патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [5].

Как донести до маленького человечка эти понятия? Детям необходимо знать и изучать культуру своего народа, своих предков. Только зная свои корни, ребенок научится уважать ценности других народов.

Для успешного формирования патриотизма у дошкольников необходимо учитывать следующие ключевые принципы:

— Доступность материала для понимания ребёнком. Воспитатель, чтобы донести необходимые знания о Родине, ключевые представления об истории родного края (города, села) обязан подавать материал простым доступным языком, речью богатой средствами выразительности.

— Стимул познавательной активности ребёнка проявляется через игровые формы работы (ролевые игры, настольные и сюжетные игры, творческие игры и конкурсы); диалоговую речь. Например, игры, связанные с праздниками, такие как «Мы — защитники Отечества», «Путешествие по родному краю» (городу, селу). Игры на свежем воздухе («Русская лапта», «Городки») характеризуются с точки зрения исторического значения.

— Привлечение семей к совместному воспитанию, налаживание сотрудничество семьи — детский сад.

— Каждый ребенок индивидуален — это еще один важный ключевой принцип, которому должен следовать воспитатель при планировании своей работы.

Образовательная практика требует от педагога находить и применять современные методы работы. Именно игровые методы позволяют донести до сознания ребенка такие понятия как Родина, патриотизм, гражданственность, история.

Театрализованные и музыкальные игры, сопровождаемые народными песнями, танцами, хороводами играют важную роль в патриотическом воспитании. Дети начинают считать себя частью огромной страны, испытывая чувство гордости за нее.

Тематические конкурсы рисунков, плакатов, уголков помогают им через творчество выразить свое отношение к Родине, показать ее красоту и значимость: «Край родной навек любимый», «Государственные символы России: символы ратной славы и воинской доблести», «Моя семья».

Краеведческие и исторические музеи, художественные панорамы, например «Бородинская битва», помогают педагогу разнообразить познавательную деятельность. Экскурсии и другие подобные мероприятия проводятся благодаря родителям, которые также могут активно участвовать в их подготовке, тем самым становятся непосредственными помощниками педагога в деле воспитания маленького патриота.

Просмотр мультфильмов и фильмов, раскрывающих тему патриотизма и героизма (живописный исторический мультфильм о Куликовской битве «Лебеди Непрявды»; о воительнице из русских былин — «Василиса Микулишна»; рисованный мультфильм о становлении богатырского духа «Детство Ратибора» и др.) помогают погрузиться в мир искусства и истории страны.

Конечно, вся эта работа требует от педагога систематичности и последовательности, чтобы обучение строилось от простого к сложному, от известного к новому. Воспитатель — это актер, который мастерски со-

здаёт позитивную и доброжелательную атмосферу, в которую погружаются дети. Анализ практики показывает, что использование таких многообразных форм работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей помогают формировать личность ребёнка, способствуют

формированию у них позитивных и ярких эмоций по отношению к своей Родине, краю и ее историческому наследию. Задача родителей и воспитателей пробудить и поддержать интерес в растущем человеке любовь к родной земле.

Литература:

1. Виноградова Н. А. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / Н. А. Виноградова, Т. В. Панкова. — М.: Академия, 2018.
2. Гришина Г. Н. Патриотизм и духовно-нравственное воспитание дошкольников / Г. Н. Гришина. — СПб.: Речь, 2017.
3. Корчажинская С. А. Воспитываем патриотов/С. А. Корчажинская/ Дошкольное воспитание. — М.: Творческий центр Сфера, 2006, № 6
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)
5. Пункт 5 Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утверждённых Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2022, № 46, ст. 7977).

Агрессивное поведение обучающихся с расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью в образовательных учреждениях

Леонтьева Наталья Юрьевна, олигофренопедагог
ГБОУ г. Москвы «Школа № 920»

В статье автор пытается освятить проблему агрессивного поведения и подходы к коррекции поведения обучающихся с РАС и УО в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: агрессивное поведение, расстройство аутистического спектра, умственная отсталость.

Агрессивное поведение у детей и подростков с расстройством аутистического спектра (РАС), особенно при сопутствующей умственной отсталости (УО), является одной из наиболее острых и сложных проблем, с которыми сталкиваются современные образовательные учреждения в России. Несмотря на активное развитие инклюзивных практик и увеличение числа обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах и наличие коррекционных школ, вопросы эффективного управления и коррекции агрессивных проявлений остаются актуальными и требуют глубокого осмыслиения на основе отечественного и мирового опыта.

Специфика агрессии при РАС и умственной отсталости

Агрессивное поведение в данной группе учащихся (направленное на себя, других или на окружающие предметы) часто рассматривается не как преднамеренная враждебность, а как следствие комплексного взаимодействия

биологических, психофизиологических и средовых факторов. Российские исследователи в области дефектологии и специальной психологии подчеркивают, что агрессия у лиц с РАС и умственной отсталостью чаще всего является формой коммуникации или реакцией на непереносимые условия.

Среди ключевых причин, выделяемых отечественными специалистами, можно отметить:

1. Нарушения коммуникации: фундаментальная проблема при РАС. Неспособность выразить свои потребности, желания, дискомфорт, боль или фрустрациюverbально или с помощью альтернативных средств связи (например, карточки PECS) приводит к тому, что агрессия становится единственным доступным способом донести сообщение [1, 2]. Никольская О. С. и Баенская Е. Р. в своих работах отмечают, что аутоагgressия и агрессия могут быть проявлением аффективных расстройств и способом регуляции внутренних состояний при невозможности иного аффективного реагирования [1].

2. Сенсорная дисфункция: специфические особенности восприятия (гипер- или гипочувствитель-

ность к звукам, свету, запахам, прикосновениям) делают обычную школьную среду потенциально перегружающей. Сенсорная перегрузка может вызывать сильный стресс, панику и приводить к агрессивным вспышкам как способу избегания или саморегуляции [3].

3. Высокий уровень тревожности и фruстрации: не понимание социальных ситуаций, непредсказуемость событий, нарушение привычного распорядка дня, трудности с переключением внимания или выполнением заданий могут вызывать у учащихся с РАС и УО сильную тревогу и фruстрацию, которые затем проявляются в агрессивной форме [2].

4. Когнитивные особенности: ригидность мышления, трудности с адаптацией к изменениям, ограниченные возможности к обобщению и переносу навыков могут делать процесс обучения стрессовым, провоцируя поведенческие срывы.

5. Медицинские факторы: нередко агрессивное поведение может быть следствием недиагностированных соматических заболеваний, болевых синдромов (например, проблемы с ЖКТ, головные боли, стоматологические проблемы), о которых ребенок не может сообщить вербально. А также побочные эффекты фармакотерапии [4].

Влияние на образовательный процесс и социальную инклюзию

Агрессивное поведение, будь то физическая агрессия, самоповреждающее поведение или деструкция предметов, создает серьезные вызовы для образовательной среды:

— нарушение безопасности: риск травм для самого обучающегося, других учеников, учителей и педагогических работников.

— срыв учебного процесса: дезорганизация занятий, невозможность проведения урока для остальных детей.

— стигматизация и социальная изоляция: учащийся с агрессивным поведением часто сталкивается с непониманием и отторжением, что препятствует его социальной интеграции.

— выгорание учителей и педагогических работников: постоянное пребывание в состоянии напряжения и необходимость реагировать на поведенческие кризисы приводят к высокому уровню стресса и выгорания у педагогов и ассистентов.

Подходы к коррекции агрессивного поведения обучающихся с РАС и умственной отсталостью

В России, как и в мире, подходы к коррекции агрессивного поведения при РАС и умственной отсталости основываются на принципах индивидуализации, комплексности и доказательности:

1. Прикладной анализ поведения (ПАВ): является одним из наиболее эффективных и научно обоснованных методов работы [5]. В России активно развиваются центры и программы, использующие ПАВ.

— Функциональный анализ поведения (ФАП): фундамент ПАВ. Он включает детальное исследование проблемного поведения для определения его функции (почему ребенок ведет себя агрессивно: чтобы привлечь внимание, избежать задания, получить желаемое, для сенсорной стимуляции). Российские поведенческие аналитики (например, И. Э. Шпицберг [4]) подчеркивают необходимость тщательного ФАП как отправной точки для любой коррекционной программы.

— Обучение функциональной коммуникации (ОФК): как следствие ФАП, обучающегося учат социально приемлемым способам выражения той же потребности, которую ранее он выражал агрессией (например, вместо крика учиться просить «перерыв» с помощью карточки или слова) [1, 4].

— Позитивная поведенческая поддержка (ППП): включает создание поддерживающей среды, обучение социально значимым навыкам и проактивное предотвращение проблемного поведения.

2. Структурированное обучение и визуальная поддержка: основополагающие принципы для работы с детьми с РАС, независимо от наличия умственной отсталости [6].

— Визуальные расписания: помогают предсказуемости, снижают тревогу и способствуют самостоятельности [7].

— Визуальные инструкции: разбиение сложных задач на простые шаги, представленные в виде картинок или схем.

— Организация пространства: четкое зонирование учебного помещения, создание «рабочих» и «сенсорных» зон.

3. Развитие альтернативных и дополнительных средств коммуникации (АДК): для обучающихся с ограниченной верbalной речью внедряются системы АДК, такие как PECS (Picture Exchange Communication System — система обмена картинками) [2, 4], пиктограммы Баряевой Л. Б., коммуникационные доски, специальные приложения для смартфонов. Овладение этими навыками снижает уровень фрустрации и, соответственно, агрессии.

4. Сенсорная интеграция и адаптация среды: создание индивидуализированной сенсорной диеты, предоставление «сенсорных перерывов», использование адаптированных учебных материалов и шумоизоляции помогают снизить уровень сенсорной перегрузки и предотвратить агрессивные реакции [3].

5. Комплексный междисциплинарный подход: эффективная работа требует взаимодействия всех участников образовательного процесса (учителя, дефектологи, психологи, логопеды, тьюторы, ассистенты) с родителями [8].

6. Обучение учителей и педагогических работников: российские программы повышения квалификации для педагогов включают модули по работе с РАС и умственной отсталостью, поведенческим стратегиям, методам деэскалации и безопасного управления поведением [8].

Агрессивное поведение учащихся с РАС и умственной отсталостью в образовательной среде представляет собой сложный, но поддающийся коррекции путь. Ключ к успеху лежит в глубоком понимании индивидуальных причин агрессии через функциональный анализ поведения, в разработке и последовательном применении индивидуализированных программ поддержки, основанных на принципах ПАВ, разработке и исполнении специальных индивидуальных программ развития (СИПР) для детей с тяжелыми

множественными нарушениями развития (ТМНР), обучении функциональной коммуникации и адаптации образовательной среды.

Комплексный, междисциплинарный подход и постоянное обучение учителей и иных педагогических работников являются залогом создания безопасной, поддерживающей и инклюзивной образовательной среды, где каждый ребенок имеет возможность для развития и реализации своего потенциала.

Литература:

1. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Дети и подростки с аутизмом: психолого-педагогическое сопровождение. М.: Теревинф, 2014
2. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: ВЛАДОС, 2012
3. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2009.
4. Шпицберг, И. Э. Прикладной анализ поведения как метод коррекции при расстройствах аутистического спектра. Аутизм и нарушения развития, 12(1), 31–41, 2014.
5. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие. М.: Теревинф, 2007.
6. Микляева, Н. В. Создание условий для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в школе. М.: Сфера, 2011
7. Кукушкина, О. И. Организация индивидуального образования детей с комплексными нарушениями развития. Дефектология, (4), 3–10, 2014.
8. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы. Специальное образование, (3), 161–175, 2010.

Развитие поисково-исследовательской деятельности дошкольников в процессе экспериментирования

Лондарева Жанна Юрьевна, воспитатель;
 Подолякина Людмила Викторовна, учитель-логопед;
 Разинкова Наталья Александровна, учитель-логопед;
 Корчагина Ольга Викторовна, воспитатель;
 Саплина Маргарита Алексеевна, инструктор по физической культуре;
 Гущина Юлия Вячеславовна, логопед-дефектолог
 МБДОУ Детский сад № 65 «Колосок» г. Старый Оскол (Белгородская область)

Ребёнок дошкольного возраста — природный исследователь окружающего мира. Мир открывается ребёнку через опыт его личных ощущений, действий, переживаний. «Чем больше ребёнок видел, слышал и переживал, тем больше он знает, и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своём опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет его творческая, исследовательская деятельность», — писал Лев Семёнович Выготский.

Развитие познавательных интересов дошкольников является одной из актуальных проблем педагогики, призванной воспитать личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию. Игра в исследовании часто перерастает в реальное творчество. И потом, вовсе неважно, открыл ли ребёнок что-то принципиально новое или

сделал то, что всем известно давно. Познавательно-исследовательская деятельность в дошкольном учреждении позволяет не только поддерживать имеющийся интерес, но и возбуждать, по какой-то причине угасший, что является залогом успешного обучения в дальнейшем.

Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста особенно актуально в современном мире, так как благодаря развитию познавательно-исследовательской деятельности развиваются и детская любознательность, пытливость ума, возможность упорядочить свои представления о мире и на их основе формируются устойчивые познавательные интересы.

Исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребенка, так как он настроен на освоение окружающего мира и хочет его познать. Это внутреннее стремление к исследованию порождает исследо-

довательское поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось, как процесс саморазвития. Экспериментальная деятельность является, наряду с игровой, ведущей деятельностью дошкольника. В процессе экспериментирования дошкольник получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность (почему, зачем, как, что будет, если и т. д.), почувствовать себя ученым, исследователем, первооткрывателем.

Поисково-исследовательская деятельность, особенно в форме экспериментирования, является мощным инструментом для развития любознательности, познавательной активности и формирования научного мышления у детей. Экспериментирование позволяет дошкольникам самостоятельно находить ответы на интересующие их вопросы, проверять гипотезы и делать выводы, основываясь на собственном опыте.

Экспериментирование в детском саду — это не просто развлечение, а целенаправленный педагогический процесс. Организованные эксперименты способствуют развитию наблюдательности, умению анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать полученные данные. Дети учатся задавать вопросы, формулировать предположения, планировать ход эксперимента, фиксировать результаты и делать выводы.

Важно отметить, что экспериментирование должно быть организовано в соответствии с возрастными особенностями дошкольников. Эксперименты должны быть простыми, безопасными и наглядными. Использование доступных материалов, таких как вода, песок, глина, бумага, позволяет детям свободно исследовать окружающий мир.

Участие педагога в процессе экспериментирования заключается не только в подготовке материалов и создании безопасной среды, но и в умелом направлении познавательной деятельности детей. Педагог стимулирует детей к размышлению, задает наводящие вопросы, помогает сформулировать гипотезы и выводы. Он выступает не как источник готовых знаний, а как партнер и помощник в исследовательской деятельности.

Развитие поисково-исследовательской деятельности в процессе экспериментирования способствует формированию у дошкольников таких важных качеств, как инициативность, самостоятельность, креативность и умение работать в команде.

У детей с ОВЗ беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях, многие из них практически не задают вопросов. Восприятие у таких детей поверхностное, они не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки.

Привлечение детей к экспериментальной деятельности является одним из удачных способов обогащения расширения словаря, коррекции речевого развития и повышения речевой активности.

Дети с ОВЗ имеют ряд особенностей в развитии:

— снижена познавательная активность (наблюдается отставание развития познавательных процессов);

— ограничен словарный запас (расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов);

— низкая речевая активность;

— несформированность умений планировать свои действия, осуществлять решения, проверять результат.

Перечисленные особенности затрудняют умение детей выразить четко и понятно свои мысли, правильно сформулировать умозаключения, дать объяснения об увиденном, рассуждать, делать вывод и самостоятельно составлять полноценные описательные рассказы о природных явлениях

В связи с этим организация познавательно-исследовательской деятельности детей с ОВЗ необходима! Это в первую очередь связано с индивидуальными особенностями, характерными для всех детей с ОВЗ. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе педагога.

Экспериментально-исследовательская деятельность помогает ребятам выявлять проблему и в процессе ряда действий ее решить. Им предоставляется возможность действовать самостоятельно (принцип «Я делаю и понимаю»). Ребенок, испытывающий затруднения, обязательно работает в паре или в группе с детьми, которым это задание по силам. Ребята с особенностями развития стараются не отставать от своих товарищей. Дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

— живая природа (характерные особенности сезонов, многообразие живых организмов, как приспособление к окружающей среде и др.);

— неживая природа (воздух, вода, песок, глина, почва, свет, звук и т. д.);

— человек (функционирование организма; рукотворный мир; материалы и их свойства, преобразование предметов и др.)

1. Идет обогащение памяти ребенка, активизируется его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации.

2. Развивается речь ребенка, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы.

3. В процессе экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Использование экспериментально-исследовательской деятельности способствует и социально-коммуникативному развитию. Ребята осваивают правила поведения,

культуру общения, комфортно чувствуют себя среди сверстников.

Одним из важных условий реализации метода экспериментирования является правильная организация развивающей предметно-пространственной среды, которая обеспечивает возможность проведения опытов, наблюдений, экспериментов всеми воспитанниками группы.

Для успешной организации поисково-исследовательской деятельности необходимо создать в детском саду развивающую предметно-пространственную среду. Уголок экспериментирования должен быть оснащен разнообразными материалами и оборудованием, стимулирующими познавательную активность детей. Это могут быть наборы для проведения простых опытов, увеличительные стекла, мерные стаканы, весы, магниты, природные материалы и многое другое. Важно, чтобы дети имели свободный доступ к этим материалам и могли самостоятельно выбирать объекты для исследования.

При оборудовании уголка экспериментирования необходимо учитывать следующие требования:

- 1) безопасность для жизни и здоровья детей;
- 2) достаточность;
- 3) доступность расположения.

При планировании экспериментов необходимо учитывать интеграцию с другими образовательными областями.

Экспериментирование может быть связано с изучением математики (измерение, счет), развития речи (описание результатов, обсуждение), конструированием (создание моделей и механизмов) и другими видами деятельности. Такой интегрированный подход позволяет детям видеть взаимосвязь между различными областями знаний и формирует целостное представление об окружающем мире.

Оценка результатов поисково-исследовательской деятельности должна быть направлена не только на проверку усвоения знаний, но и на выявление уровня развития познавательных навыков и личностных качеств. Педагог наблюдает за процессом экспериментирования, анализирует умение детей задавать вопросы, формулировать гипотезы, планировать и проводить эксперименты, делать выводы. Важно отмечать прогресс каждого ребенка и оказывать индивидуальную поддержку в развитии его познавательных способностей.

В заключение можно сказать, что развитие поисково-исследовательской деятельности дошкольников в процессе экспериментирования — это важный аспект образовательного процесса. Правильно организованное экспериментирование способствует развитию любознательности, познавательной активности, формированию научного мышления и подготовке детей к успешному обучению в школе.

Возрастные особенности развития эмпатии у детей дошкольного возраста

Лысенко Екатерина Сергеевна, студент

Научный руководитель: Колесникова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт

В статье раскрываются возрастные особенности развития такого важного социально-личностного качества старших дошкольников как эмпатия. Автор описывает особенности формирования и проявления данного качества у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социально-личностные качества, возрастные особенности, эмпатия, сочувствие, эмоциональная отзывчивость, старший дошкольник.

Agerelated characteristics of empathy development in preschool children

The article explores the agerelated characteristics of empathy — a crucial socio-personal quality in older preschoolers. The author describes the formation and manifestation of this quality in children of senior preschool age.

Keywords: socio-personal qualities, agerelated characteristics, empathy, compassion, emotional responsiveness, senior preschooler.

Проблема развития эмпатии у детей дошкольного возраста приобретает особую значимость в условиях современного общества, характеризующегося ускорением темпов жизни, увеличением информационной нагрузки и повышением требований к уровню социальной компетентности индивида. Эмпатия является основой для эффективного взаимодействия с окружающими людьми, способствует формированию положительных межличи-

ностных отношений и успешной социализации ребёнка. Понимание возрастных особенностей процесса развития эмпатии помогает своевременно диагностировать возможные проблемы и создавать условия для полноценного личностного роста и гармоничного психического развития каждого дошкольника.

Рассмотрим специфику развития эмпатии в дошкольном возрасте и динамику ее становления.

Эмпатия представляет собой способность понимать эмоциональное состояние другого человека и откликаться на него соответствующим образом. [2]. Это одно из важнейших качеств, формирующихся в детстве и оказывающих значительное влияние на дальнейшее развитие личности, успешность адаптации в обществе и качество межличностных взаимоотношений. Особенно важным становится изучение возрастных особенностей развития эмпатии именно в дошкольном периоде, поскольку именно в это время закладываются основы социального поведения, формируются базовые представления о чувствах окружающих и собственные способы реагирования на эмоции других людей. Исследования в области психологии подтверждают, что уровень развитости эмпатии в детском возрасте оказывает существенное воздействие на социальную адаптацию и поведение взрослого человека, поэтому своевременное выявление и поддержка процессов развития эмпатии являются значимой задачей для педагогов и родителей [1].

Возрастные особенности развития эмпатии у старших дошкольников характеризуются постепенным переходом от простых форм понимания эмоций («ребенок плачет, значит, ему больно») к более глубокому осознанию внутренних переживаний и мотивов поведения сверстников и взрослых. Если младшие дошкольники часто ориентируются лишь на внешние проявления чувств (слезы, улыбка), то старшие дети начинают учитывать контекст ситуации, пытаясь анализировать причины появления тех или иных эмоций и предсказывать последствия собственных действий для окружающих. Таким образом, возраст 5–7 лет характеризуется значительным прогрессом в развитии когнитивной составляющей эмпатии, появлением осознанного сочувствия и стремления поддержать товарища в трудной ситуации. Важную роль здесь играет обогащение жизненного опыта, накопление представлений о нормах морали и правилах человеческого общежития, формирование самооценки и самосознания. Именно в этот период особенно эффективны целенаправленные воспитательные мероприятия, направленные на стимулирование позитивных проявлений эмпатии среди детей старшего дошкольного возраста [3].

По мнению Е. В. Тарановой, к ранним проявлениям эмпатии (около 5 лет) относят:

- простое подражательное сопереживание (ребенок повторяет выражение лица или мимику другого человека, испытывающего сильные эмоции);
- protoэмоциональную реакцию, выражющуюся в реакции беспокойства или радости на эмоциональные состояния близкого взрослого или сверстника;
- способность распознавать основные эмоции на лице собеседника (радость, грусть, злость);
- проявление заботы и желания утешить расстроившегося ребенка простым способом (например, погладить по голове или поделиться игрушкой);
- освоение понятий простейших этических норм («хорошее-плохое»), позволяющее ребенку реагировать на поступки других людей согласно усвоенному моральному опыту семьи и ближайшего окружения [4].

Таким образом, ранние формы эмпатии проявляются в форме элементарных реакций на чужие переживания, постепенно усложняясь и приобретая осознанный характер ближе к концу дошкольного периода.

Постепенно к 6–7 годам у старших дошкольников наблюдается заметное повышение уровня эмпатии. Во-первых, дети начинают понимать причины возникновения эмоций, они способны связать эмоции с ситуациями и поступками, определяющими настроение других людей. Во-вторых, возникает осознанное сочувствие, т. е. появляются попытки осмыслить внутренние переживания сверстников и близких, желание оказать поддержку, выразить заботу словами или действиями. В-третьих, развивается саморегуляция и способность ставить себя на место другого. Ребенок учится контролировать свое собственное эмоциональное состояние, понимая, что оно влияет на окружающих. У него появляется умение представить себе мысли и чувства другого человека, что свидетельствует о прогрессе в социальном познании [5].

В результате в старшем дошкольном возрасте проявляются первые признаки альтруизма, бескорыстной помощи другим детям, стремление разделить радость или облегчить печаль ближнего.

В этот же период формируются моральные основания для эмпатии. К шести-семи годам дети активно усваивают нормы и правила поведения, принятые в обществе, понимают значение понятий добра и зла, справедливости и несправедливости. Эти знания оказывают прямое влияние на развитие эмпатической чувствительности, ребенок находит оценивать действия и события с точки зрения морали, разделяя правильные и неправильные поступки, уважительное и грубое отношение с окружающими. Например, дети проявляют эмпатическое отношение к обиженному товарищу, стремясь защитить слабого, поделившись своими вещами или уступив любимую игру другому ребенку [3].

Кроме того, моральная сторона эмпатии выражается в появлении способности испытывать чувство вины за нанесенный кому-то ущерб, проявлять стыдливость перед родителями или взрослыми за нежелательные поступки. Всё это укрепляет основу сознательного выбора правильного поведения, формирует гуманизм и доброту, помогающие строить доверительные и теплые взаимоотношения со сверстниками и близкими взрослыми.

Таким образом, исследование возрастных особенностей развития эмпатии у детей дошкольного возраста позволило сделать выводы относительно этапов формирования способности к состраданию и взаимопониманию. Установлено, что эмпатия развивается поэтапно, начиная с простого восприятия эмоций других людей и заканчивая способностью осознавать внутренний мир и мотивы поступков окружающих. Существенный скачок в развитии эмпатии происходит к старшему дошкольному возрасту, что связано с проявлением альтруистических наклонностей и развитием морального сознания. Следовательно, в старшем дошкольном возрасте развитие эм-

пации связано с активным освоением ребёнком сложных социально-эмоциональных навыков, обеспечивающих

подготовку к школе и дальнейшему успешному функционированию в коллективе.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. — М.: Деловая книга, 2018. — 624 с.
2. Гайсин Э. Д. Ретроспективный анализ представлений об эмпатии личности в социально-гуманитарных науках // Образование: традиции и инновации. 2020. № 3 (30). С. 35–40.
3. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника. — М.: Просвещение, 2020. — 176 с.
4. Таранова Е. В. Нравственное воспитание старших дошкольников средствами артпедагогики: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2003
5. Зуферова С. М. Особенности развития эмпатии в дошкольном возрасте //
6. Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2022. № 2. С. 34–43.

Важность музыкальной деятельности и эстетического восприятия в музыкальном образовании

Медведева Анастасия Николаевна, студент

Научный руководитель: Черенкевич Ирина Дмитриевна, преподаватель
Вольский педагогический колледж имени Ф. И. Панферова (Саратовская область)

В статье рассматривается взаимосвязь практической музыкальной деятельности и развития эстетического восприятия как фундаментальная основа целостного музыкального образования. Автор анализирует роль исполнительства, слушания и творчества в формировании ценностного отношения к искусству.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная деятельность, эстетическое восприятие, эстетическое воспитание, эмоциональный интеллект, творческое мышление, культурное развитие, личностно-ориентированный подход, художественное сознание.

Статья посвящена исследованию фундаментальной роли музыкальной деятельности и развития эстетического восприятия в современном музыкальном образовании. Автор анализирует данные компоненты не как факультативные, а как ключевые, формирующие целостную личность, способную к творческому мышлению, эмоциональному интеллекту и глубокому постижению культурных ценностей. В работе представлен теоретический анализ исследований отечественных и зарубежных ученых, раскрывающих психологические механизмы влияния музыки на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие обучающихся. Рассматривается интеграция исполнительской, слушательской и композиторской деятельности с целенаправленным воспитанием эстетического сознания. Делается вывод о необходимости смещения акцентов в образовательной парадигме с сугубо технического обучения на личностно-ориентированное, смысловое музыкально-эстетическое воспитание.

Важность музыкальной деятельности и эстетического восприятия в музыкальном образовании

В контексте современных образовательных вызовов, когда доминируют утилитарные знания и цифровизация,

ценность искусства, и в частности музыки, приобретает новый, компенсаторный смысл. Музыкальное образование перестает быть узкопрофессиональной сферой подготовки музыкантов-исполнителей, превращаясь в мощный инструмент общего развития личности. Однако его потенциал раскрывается в полной мере лишь при условии гармоничного синтеза двух взаимосвязанных аспектов: музыкальной деятельности (практического взаимодействия со звуковой материей) и эстетического восприятия (способности переживать и оценивать художественную форму и содержание). Данная статья ставит целью проанализировать теоретические основания этого синтеза, опираясь на работы ведущих исследователей, и обосновать его центральное место в образовательной парадигме.

1. Музыкальная деятельность как основа развития личности: теоретический обзор

Музыкальная деятельность, понимаемая в широком смысле, включает три основных вида: исполнительство (вокальное и инструментальное), слушание (восприятие) и творчество (импровизация, композиция). Каждый из них вносит уникальный вклад в развитие различных сфер психики.

Отечественная психолого-педагогическая традиция (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Д. Б. Кабалевский) всегда подчеркивала активный, деятельностный характер освоения искусства. Б. М. Теплов в работе «Психология музыкальных способностей» (1947) доказал, что базовые музыкальные способности (ладовое чувство, слуховые представления, ритмическое чувство) формируются и развиваются именно в деятельности. Он отмечал, что «не пережив эмоции, нельзя понять музыку», тем самым указывая на неразрывность технического действия и эмоционального отклика.

Концепция Д. Б. Кабалевского стала практическим воплощением этих идей в массовой школе. Он утверждал, что цель музыкального воспитания — не сумма знаний, а воспитание музыкальной культуры школьника как части всей его духовной культуры. Его тематический подход («Песня, танец, марш» и др.) был направлен на то, чтобы через активное музенирование (пение, движение, игру на простых инструментах) дети постигали интонационную природу музыки, ее связь с жизнью.

Современные исследования в области нейронаук (такие как работы Анатолия Цирельсона, М. И. Ройтерштейна) подтверждают, что активное музенирование (особенно игра на инструментах) создает уникальные нейронные связи, усиливая межполушарное взаимодействие. Это способствует развитию не только слуховых и моторных навыков, но и математических способностей, пространственного мышления и речевых функций. Зарубежные исследователи, такие как Э. Гордина (E. Gordon) с его теорией музыкального обучения (Music Learning Theory), также делают акцент на аудировании и импровизации как первичных формах музыкальной деятельности, предшествующих формальному обучению.

Таким образом, музыкальная деятельность выступает как комплексный тренажер для когнитивных, эмоциональных и психомоторных функций, закладывая основу для гармоничного развития.

2. Эстетическое восприятие: от эмоционального отклика к художественному сознанию

Если музыкальная деятельность — это «тело» процесса, то эстетическое восприятие — его «душа». Это сложный процесс, включающий эмоциональное переживание, ассоциативное мышление, воображение, интерпретацию и оценочное суждение. Его развитие трансформирует простое слушание в художественное познание мира.

Фундаментальный вклад в теорию эстетического восприятия внес М. С. Каган, рассматривавший его как специфическую духовно-практическую деятельность, результатом которой является эстетическое переживание, наслаждение формой и содержанием произведения. Л. Н. Соловьев и Ю. Б. Борев разрабатывали категории эстетического (прекрасное, возвышенное, трагическое и т. д.), наличие которых в сознании слушателя позволяет структурировать и осмысливать музыкальные впечатления.

В музыкальной педагогике идея целенаправленного формирования восприятия была развита В. В. Медушевским и Е. В. Назайкиным. Медушевский в своих трудах («О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки») раскрыл духовно-нравственный потенциал музыки, ее способность быть «языком души». Он настаивал на важности постижения не только эмоционального тона, но и художественной идеи произведения. Назайкинский в работе «О психологии музыкального восприятия» детально проанализировал механизмы слушания, выделив уровни восприятия от поверхностно-сituативного до содержательно-аналитического, и подчеркнул роль музыкальной памяти и слушательского опыта.

Практический аспект воспитания восприятия отражен в методике В. О. Усачевой и Л. В. Школьяр, которые предлагают через систему вопросов и творческих заданий вести ребенка от наивно-реалистического к художественному пониманию музыки, учить «слушать мысли» композитора.

3. Синтез деятельности и восприятия: новая образовательная парадигма

Изолированное развитие технических навыков без воспитания способности к глубокому переживанию и осмыслению ведет к формализму и эмоциональной глухоте. И наоборот, пассивное слушание без попыток собственного исполнительства или творчества остается поверхностным. Синтез происходит, когда:

1. Исполнительство становится осмысленным высказыванием, попыткой донести не только ноты, но иложенную в них эмоцию и идею. Анализ формы, стиля, исторического контекста (эстетическое восприятие) напрямую влияет на интерпретацию (деятельность).

2. Слушание становится активным внутренним со-творчеством, где слушатель, опираясь на свой опыт музенирования, глубже понимает технические и выразительные задачи, решаемые исполнителем.

3. Импровизация и сочинение становятся высшей формой синтеза, где внутреннее эстетическое чувство материализуется в новой звуковой реальности.

Зарубежные подходы (система Карла Орфа, Золтана Кодая, Эдвина Гордона) изначально построены на этом принципе. Метод Орфа, например, через элементарное музенирование (речь, движение, игра на простых инструментах) сразу погружает ребенка в целостный мир музыкально-эстетического творчества, где нет разделения на «технику» и «выражение».

Современные исследователи (А. И. Николаева, Л. В. Школьяр) говорят о необходимости личностно-ориентированного подхода, где музыкальное произведение является не объектом изучения, а субъектом диалога, побуждающим ученика к саморефлексии и выражению собственного «Я». Это требует от педагога перехода от роли транслятора знаний к роли фасилитатора, создающего среду для эстетических открытий и творческих проб.

Проведенный анализ работ отечественных и зарубежных ученых (Б. М. Теплова, Д. Б. Кабалевского, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, К. Орфа, Э. Гордона и др.) позволяет сделать развернутый вывод о неразрывной диалектической связи музыкальной деятельности и эстетического восприятия в образовательном процессе.

Музыкальная деятельность (исполнительская, слушательская, творческая) служит практическим полем для применения и оттачивания способностей, обеспечивая нейрокогнитивное и психомоторное развитие. Эстетическое восприятие, в свою очередь, наполняет эту деятельность смыслом, эмоциональной глубиной и культурным контекстом, воспитывая художественный вкус, эмоциональный интеллект и способность к ценностной рефлексии.

Таким образом, значение данного синтеза выходит далеко за рамки сугубо профессиональной подготовки. Он

формирует художественное сознание — особый способ отношения к миру, характеризующийся целостностью, образностью, эмоциональной отзывчивостью и стремлением к гармонии. В эпоху клипового мышления и информационной фрагментарности это становится ключевой компетенцией. Поэтому современное музыкальное образование должно сознательно выстраиваться как процесс художественно-эстетического развития личности, где каждая практическая задача (разучить гамму, проанализировать произведение) подчинена глобальной цели — пробудить и воспитать в человеке способность чувствовать, мыслить и творить через искусство звуков. Будущее образования видится в преодолении искусственного разрыва между «ремеслом» и «вдохновением», возвращая музыке ее изначальную роль — быть языком человеческой души и мощным инструментом ее созидания.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Искусство, 1968.
2. Гордон, Э. Как развить музыкальность у детей / Э. Гордон. — М.: Классика-XXI, 2019.
3. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1984.
4. Каган, М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1997.
5. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. — М.: Композитор, 1993.
6. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1972.
7. Николаева, А. И. Личностно-ориентированное обучение в музыкальном образовании / А. И. Николаева // Педагогика искусства. — 2016. — № 4.
8. Орф, К. Шульверк. Музыка для детей / К. Орф, Г. Кетман. — М.: Классика-XXI, 2010.
9. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 1.
10. Усачёва, В.О., Школьяр, Л. В. Музыкальное искусство: Методика преподавания в начальной школе / В. О. Усачёва, Л. В. Школьяр. — М.: Академия, 2015.
11. Цирельсон, А. С. Мозг и музыка: нейрокогнитивные аспекты восприятия / А. С. Цирельсон // Вопросы психологии. — 2018. — № 3.
12. Школьяр, Л. В. Теория и методика музыкального образования детей / Л. В. Школьяр, М. С. Красильникова. — М.: Флинта, 1999.
13. Borev, Y. Aesthetics / Y. Borev. — Moscow: Politizdat, 1988. (Борев, Ю. Б. Эстетика).
14. Kodály, Z. The Selected Writings of Zoltán Kodály / Z. Kodály. — London: Boosey & Hawkes, 1974.
15. Reuter, M. Music in the Brain: An fMRI Study on Music, Memory and Emotion / M. Reuter // NeuroImage. — 2020. — Vol. 217.

Проведение военизированных игр среди обучающихся в современных образовательных организациях

Миронова Анастасия Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кудряшёв Алексей Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена анализу эволюции формата военно-патриотических игр от советской модели к современным практикам. На основе историко-педагогического подхода исследуется феномен всесоюзных игр «Зарница» и «Орлёнок» как системного элемента государственной программы патриотического воспитания, охватывавшего к 1980-м годам свыше 20 миллионов школьников ежегодно. Выявлены организационные особенности, содержательные компоненты и региональная специфика данных практик, а также их педагогическая эффективность, подтвержденная исследованиями НИИ АПН СССР.

Теоретической основой работы выступает концепция ретроинновации М. В. Богуславского, позволяющая проанализировать механизмы адаптации исторического опыта к современным образовательным вызовам. На примере военно-спортивной игры «Высота Длинная» (2022 г.) демонстрируется успешная интеграция традиционных элементов советской системы с актуальными требованиями, включая международные стандарты безопасности и современные подходы к оценке результатов.

Исследование подтверждает, что ретроинновационный потенциал военно-патриотических игр заключается в создании интегративной образовательной среды, способствующей формированию компетенций XXI века. Определены перспективы развития формата, связанные с цифровизацией этапов, расширением тематики заданий и усилением сетевого взаимодействия. Практическая значимость работы заключается в возможности использования выводов исследования в программах кадетского образования, деятельности «Юнармии» и системе дополнительного образования.

Ключевые слова: военно-патриотические игры, ретроинновация, Зарница, Орлёнок, Высота Длинная, кадетские классы, патриотическое воспитание, советская педагогика, цифровизация образования, военно-спортивная подготовка, исторический опыт.

Исторический опыт организации военизированных игр в СССР представляет собой уникальный феномен государственной системы патриотического воспитания, основанной на принципах массовости, системности и преемственности. Всесоюзные игры «Зарница» и «Орлёнок», охватывавшие к 1980-м годам более, стали не только инструментом военной подготовки, но и эффективной формой формирования социальных компетенций и гражданской идентичности [1, с. 45].

В современной образовательной парадигме наблюдается возрождение интереса к данным практикам в контексте ретроинновационного подхода, предполагающего не реставрацию, а творческое переосмысление исторического опыта. Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа трансформации формата военно-патриотических игр в современных условиях, их интеграции в образовательные программы кадетских классов и оценки потенциала для развития компетенций XXI века. Теоретической основой работы выступает концепция ретроинновации М. В. Богуславского, позволяющая выявить механизмы адаптации советского педагогического опыта к вызовам цифровой эпохи.

Целью исследования является анализ эволюции формата военизированных игр от советской модели к современным практикам на примере игры «Высота Длинная» среди обучающихся в кадетских классах. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Выявить исторические и организационные особенности проведения военизированных игр в СССР.
2. Проанализировать ретроинновационный потенциал советского опыта с позиций концепции М. В. Богуславского.
3. Изучить современную адаптацию формата на примере игры «Высота Длинная».
4. Определить педагогические эффекты и перспективы развития военно-патриотических игр в современном образовании.

Военизированные игры в СССР представляли собой системный элемент государственной программы патриотического воспитания, реализуемый через пионерскую организацию и комсомол. Их нормативной основой слу-

жили Постановление ЦК ВКП(б) «О всеобщей воинской подготовке» (1918), Устав ВЛКСМ (1936) и Программа начальной военной подготовки в школах (1968). К 1980-м годам ежегодное участие в таких играх принимало свыше 20 миллионов школьников, что свидетельствует о тотальном охвате молодого поколения [1, с. 45].

Эволюция игровых форм демонстрирует поступательное развитие. В 1920–1940-е годы преобладали «военные походы» с элементами топографии, тактические учения на местности и стрельбы в тирах ОСОАВИАХИМ. Новый этап развития военно-патриотического движения в СССР пришелся на 1960–1980-е годы с появлением классических игр: «Зарница» (с 1967 г.) для школьников 1–8 классов включала тактические задания на местности, строевую подготовку и медицинские нормативы, тогда как «Орлёнок» (с 1972 г.) для старшеклассников предусматривал освоение радиодела, вождения техники и огневой подготовки.

Организационная структура отличалась многоуровневостью. Проведение игр обеспечивали школьные военные кабинеты, шефствующие воинские части, спортивные общества ДОСААФ и комсомольские штабы.

Содержательно игры объединяли три ключевых компонента. Военная подготовка включала обращение с макетами оружия, радиодело, преодоление полосы препятствий и ориентирование. Идеологическая работа проявлялась в изучении боевого пути советских полководцев, встречах с ветеранами и политинформациях у костра. Спортивные элементы содержали марш-броски на 3–5 км, лыжные гонки с «ранеными» и переправы через водные преграды.

Наблюдались выраженные региональные особенности. В Прибалтике акцент делался на морское дело, в Средней Азии — на горные походы, на Украине — на полевые игры с элементами сельхозработ, в Сибири — на лыжные тактические учения. Это позволяло адаптировать программу к местным условиям и традициям.

Педагогические результаты, зафиксированные НИИ АПН СССР (1985), подтверждают эффективность системы: 95 % участников демонстрировали улучшение физической подготовки, 87 % осваивали начальные военные

специальности, а 78 % впоследствии выбирали профессии, связанные с армией. Однако критике подвергались излишняя милитаризация сознания, формализм при подведении итогов и недостаток индивидуального подхода.

Современное наследие советской системы прослеживается в деятельности Юнармейского движения, кадетских корпусов, военно-патриотических клубов и программе «Готов к труду и обороне». Этот опыт продолжает использоваться в модифицированных формах, отвечающих современным образовательным парадигмам.

Концепция ретроинновации, разрабатываемая в трудах Богуславского, представляет особый интерес для модернизации педагогического инструментария. Ретроинновация представляет собой не реставрацию устаревших образцов, а творческое переосмысление исторического опыта в контексте современных вызовов. Данный методологический подход позволяет трансформировать формат советских военно-патриотических игр в актуальный образовательный инструмент, отвечающий запросам цифровой эпохи.

Методологическая основа ретроинновации предполагает последовательное прохождение трех ключевых этапов. Первый этап — деконструкция исторического опыта — требует отделить содержательное ядро практики от устаревших идеологических наслоений. Применительно к современным военизированным играм сохраняют свою ценность механизмы формирования коллективной ответственности, практики ситуативного лидерства и методы развития ресурсного мышления в стрессовых условиях. Второй этап — реконтекстуализация — заключается в переносе акцентов с военно-патриотической составляющей на общечеловеческие ценности и компетенции будущего: тактическое планирование трансформируется в развитие проектного мышления, строевая подготовка — в тренировку командной синхронизации, военная топография — в основы пространственного анализа. Третий этап — интеграция современных технологий — цифровые инструменты должны не заменять, а усиливать развивающий потенциал традиционных практик.

Эффективность ретроинновации измеряется способностью решать современные образовательные задачи через актуализацию исторического опыта. В области развития компетенций XXI века предполагается формирование критического мышления через решение тактических задач, развитие навыков коллаборации в разнородных группах и совершенствование эмоционального интеллекта в условиях контролируемого стресса. Социальные эффекты включают преодоление цифрового разрыва между поколениями, формирование гражданской идентичности через практическую деятельность и профилактику девиантного поведения.

Оценка эффективности должна включать качественные показатели (уровень групповой сплоченности, мотивация), количественные метрики (динамика физических показателей, учебная успеваемость) и отслеживание долгосрочных эффектов (профориентационные выборы,

социальная активность). Таким образом, ретроинновационный потенциал «Зарницы» заключается в возможности создания интегративной образовательной среды, где традиционные ценности коллективизма и личной ответственности обретают новое звучание в цифровую эпоху.

Анализ проведения военно-спортивной игры «Высота Длинная» среди обучающихся в кадетских классах ГБОУ Школа № 2073 (2022 г.) демонстрирует органичное сочетание традиционных элементов советской военно-патриотической подготовки с современными образовательными требованиями. Данный опыт представляет значительный интерес в контексте исследования ретроинновационных процессов в образовании. Игра «Высота Длинная» сохраняет ключевую структуру марш-броска с последовательным прохождением этапов, характерную для советской «Зарницы», включает классические элементы военной подготовки (разборка-сборка автомата Калашникова, метание гранаты, оказание первой помощи), в игре использована традиционная система штрафного времени для объективной оценки результатов. При этом произошла значительная модернизация содержания этапов — например, этап «Выкладывание сигнала» предполагает использование международной системы визуальных сигналов «Земля-Воздух», что отражает современные требования к международному взаимодействию и безопасности.

Цифровая трансформация должна дополнять, а не заменять практические навыки. В игре «Высота Длинная» реализован сбалансированный подход к формированию компетенций: когнитивные навыки развиваются через этап «Викторина, посвященная Великой Отечественной войне» и этап «Вязка узлов», требующий запоминания и практического применения специализированных знаний; практические компетенции отрабатываются на медицинских и тактических этапах в условиях, приближенных к реальным; социальные навыки формируются через коллективный характер всех этапов и четкое распределение ролей (капитан, «медицинская бригада»), что учит распределению ответственности. Особого внимания заслуживает продуманная оценочная система, демонстрирующая усложнение подходов по сравнению с советскими аналогами — дифференцированные штрафные санкции за различные нарушения, комбинирование личного и командного зачетов, наличие переходящего кубка для победителей и грамот для всех участников создают комплексную мотивационную среду.

Эффективность военно-патриотических мероприятий напрямую зависит от их институционального закрепления. В случае с игрой «Высота Длинная» отмечается четкая интеграция в образовательный процесс: формальное утверждение положения директором школы и главой администрации поселения, включение в план военно-патриотических мероприятий, связь с всероссийским движением «Юнармия», определенность временных рамок и места проведения. Этот опыт подтверждает тезис Богуславского о том, что ретроинновация представляет собой творческое переосмысление исторического опыта

в контексте современных вызовов. Перспективы развития формата видятся в дальнейшей цифровизации отдельных этапов (использование GPS-навигации, электронных систем оценки), расширении тематики заданий с включением основ кибербезопасности, увеличении межшкольного компонента для развития сетевого взаимодействия. Данный опыт представляет значительный практический интерес для образовательных организаций, реализующих программы кадетского образования и военно-патриотического воспитания, демонстрируя эффективный путь модернизации традиционных форматов.

Проведенное исследование демонстрирует высокую эффективность ретроинновационного подхода при модернизации формата военно-патриотических игр. Исторический опыт СССР в организации «Зарницы» и «Орлёнка» сохраняет свою ценность благодаря отработанной системе формирования коллективной ответственности, ситуативного лидерства и ресурсного мышления. Совре-

менная игра «Высота Длинная» успешно интегрирует традиционные элементы (мартш-броски, тактические задания, медицинскую подготовку) с актуальными образовательными компонентами, включая международные стандарты сигнализации и дифференцированную систему оценки.

Перспективы развития формата связаны с дальнейшей цифровизацией отдельных этапов, расширением тематики заданий за счет включения основ кибербезопасности и экологического мониторинга, а также усилением межшкольного взаимодействия. Ретроинновация военно-патриотических игр позволяет создать интегративную образовательную среду, где традиционные ценности коллективизма и гражданственности обретают новое звучание в условиях цифровой трансформации общества. Данный опыт может быть продуктивно использован в программах кадетского образования, деятельности «Юнармии» и системе дополнительного образования для формирования компетенций, востребованных в XXI веке.

Литература:

1. Народное образование в СССР. Сборник документов. — М.: Педагогика, 1974. — 560 с.
2. Богуславский, М. В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски / М. В. Богуславский // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции — XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Нижний Новгород, 25–26 сентября 2018 года / Под редакцией М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, К. Ю. Милованова. — Нижний Новгород: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2018. — С. 49–57. — EDN YFLFNR.
3. Богуславский, М. В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. — 2016. — № 1(25). — С. 17–21. — EDN VOIUPB.
4. Астафьева, Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования: варианты интерпретаций / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2(62). — С. 41–49. — EDN PKMLWN.
5. Положение о проведении первой военно-спортивной игры для кадетских классов «Высота Длинная». — ГБОУ Школа № 2073, 2022. — 8 с.

Использование искусственного интеллекта на уроках иностранного языка как средство повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка

Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Молдабаева Камиля Кайратовна, студент

Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье исследуется использование искусственного интеллекта (ИИ) на уроках иностранного языка как средства повышения мотивации учащихся к изучению английского языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект, мотивация, иностранный язык, персонализация обучения, образовательные технологии, подростки, интерактивность.

В условиях цифровой трансформации системы образования одной из ключевых задач становится не только внедрение новых технологий, но и формирование устой-

чивой познавательной мотивации учащихся. Особую актуальность это приобретает в контексте обучения иностранным языкам в основной школе, где традиционные

методы зачастую не обеспечивают необходимого уровня вовлеченности поколения Z, представители которого являются «цифровыми аборигенами». Современный этап развития образовательных технологий характеризуется стремительным проникновением инструментов искусственного интеллекта (ИИ), открывающих новые возможности для персонализации и интенсификации учебного процесса. В связи с этим исследование теоретических основ применения ИИ для повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка представляется своевременным и научно значимым.

Наиболее значимым является создание адаптивных систем персонализированного обучения. На основе анализа данных об успеваемости и поведении ученика ИИ формирует индивидуальную траекторию, адаптирует контент и предоставляет персональные рекомендации, что повышает результативность обучения [1, с. 78]. Примером служат платформы типа Duolingo, где технологии обработки естественного языка (NLP) помогают в практике общения [1, с. 77]. Второе направление интеллектуальные системы оценивания, способные на основе алгоритмов машинного обучения автоматически проверять творческие работы (эссе, графические задания) с точностью, со-поставимой с человеческой экспертизой, обеспечивая объективную и оперативную обратную связь [1, с. 79]. Для языкового обучения особенно актуальны технологии, связанные с обработкой естественного языка: системы распознавания и синтеза речи, машинного перевода, интеллектуальной лексикографии. Эти инструменты позволяют автоматизировать отработку базовых навыков, экономя время для творческих и коммуникативных задач на уроке [2, с. 232–233]. Наконец, ИИ применяется для автоматизации рутинных задач (генерация упражнений, коммуникация через чат-боты), оптимизируя учебную среду и высвобождая время педагога [1, с. 79].

Мотивация к изучению иностранного языка у обучающихся подросткового возраста, формируется под влиянием комплекса взаимосвязанных психологических и педагогических факторов. В основе её понимания лежит деление на внешнюю (инструментальную) и внутреннюю (интегративную и коммуникативную) мотивацию [3, с. 117]. Внешняя мотивация обусловлена социальными ожиданиями, требованиями учебной программы или прагматическими целями (например, получение хорошей оценки, поступление в вуз). Однако, как отмечает Т. В. Ермолова, для глубокого и устойчивого овладения языком решающее значение имеет внутренняя мотивация, основанная на личном интересе к языку и культуре, удовольствии от процесса познания и потребности в общении [3, с. 117].

К психологическим факторам, оказывающим существенное влияние, относятся:

Возрастные особенности: Подростковый возраст характеризуется поиском идентичности, повышенной потребностью в автономии и социальном признании сверстников. Игнорирование этих особенностей в построении урока может привести к потере интереса.

«Я-концепция» и уровень тревожности: Учащиеся с низкой самооценкой в области языковых способностей и высоким уровнем страха соверши ошибку демонстрируют заметно сниженную мотивацию к речевой активности на уроке.

Характер атрибуции: Склонность приписывать свои успехи или неудачи внешним обстоятельствам или внутренним стабильным факторам негативно оказывается на учебной настойчивости.

Педагогические факторы зачастую играют определяющую роль в усилении или подавлении внутренней мотивации.

Исследователи выделяют ряд ключевых аспектов:

Содержание обучения и его связь с реальностью: Отрыв учебного материала от жизненных интересов, актуальных для подростка, и его будущих профессиональных ориентаций является одной из основных причин падения интереса [4, с. 276]. Учащиеся не видят практической ценности предмета.

Организация учебного процесса: Преобладание традиционных, фронтальных форм работы, отсутствие интерактивности и элементов выбора не соответствует познавательным потребностям поколения Z. Как подчеркивает О. В. Принципалова, однообразие методов приводит к пассивности учащихся [4, с. 276].

Характер взаимоотношений «учитель-ученик»: Авторитарный стиль общения, негативная критика, отсутствие эмоциональной поддержки создают неблагоприятный психологический климат, блокирующий желание участвовать в общении.

Разный уровень подготовки в классе: Существенный разрыв в исходных знаниях между учениками одной группы приводит к тому, что менее подготовленные учащиеся, не успевая за темпом, теряют веру в свои силы и отстраняются от работы, формируя «психологический барьер» [4, с. 276].

Интеграция инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс обладает значительным потенциалом для прямого и косвенного воздействия на ключевые психолого-педагогические факторы мотивации, способствуя росту интереса и учебной активности учащихся.

Во-первых, технологии персонализации и адаптивности позволяют напрямую адресовать проблему разноуровневой подготовки. ИИ-системы могут автоматически подбирать задания, соответствующие текущим знаниям и темпу усвоения каждого ученика, создавая ситуацию «контролируемого вызова», где задача является достижимой, но требует усилий. Это снижает тревожность и психологический барьер у отстающих учащихся, одновременно предоставляя возможность для углубления материала более подготовленным, что способствует формированию положительного эмоционального отношения к предмету [1, с. 78].

Во-вторых, интерактивный и геймифицированный формат многих ИИ-инструментов соответствует ци-

фровым привычкам и познавательным потребностям современных подростков. Такой формат трансформирует учебную деятельность из обязательной рутины в увлекательный процесс, стимулируя любопытство и познавательный интерес, которые являются ядром внутренней мотивации [3, с. 117]. Интерактивность также реализует коммуникативную мотивацию, предоставляя безопасную среду для диалога перед публичной оценкой.

В-третьих, возможность получения мгновенной и объективной обратной связи от ИИ-системы (например, по произношению, грамматике в письменной речи) поддерживает учебную автономию и познавательную самостоятельность ученика. Учащийся может самостоятельно отслеживать свой прогресс, экспериментировать и корректировать ошибки, что развивает чувство ответственности за результат и внутренний локус контроля, ключевой для устойчивой мотивации [5, с. 47].

В-четвертых, ИИ открывает новые возможности для связи языка с реальным контекстом и будущей профессиональной деятельностью. С помощью интеллектуальных инструментов можно моделировать профессионально-ориентированные ситуации (например, анализ кейсов, подготовку презентаций), работать с аутентичными материалами, что помогает преодолеть абстрактность предмета и демонстрирует его практическую ценность. Это способствует формированию инструментальной и профессионально-ориентированной мотивации, особенно важной для подростков, задумывающихся о своем будущем [4, с. 277].

Потенциал ИИ, таким образом, заключается в качественном преобразовании учебной среды, позволяющем создать персонализированное и безопасное пространство, которое естественным образом стимулирует ключевые внутренние мотивы учащихся. Для практической реализации этого потенциала и оценки его эффективности необходим научно обоснованный подход к отбору инструментов, их интеграции в учебный процесс и анализу результатов.

Теоретическое обоснование экспериментального исследования требует систематизации доступных ИИ-инструментов, чей дидактический потенциал в контексте мотивации подтвержден научной литературой. Для целей гипотетического исследования с обучающимися можно выделить несколько ключевых категорий:

Адаптивные языковые платформы и тренажеры. К ним относятся такие сервисы, как Duolingo или Quizlet с функцией интеллектуального повторения (Spaced Repetition System). Их ключевое преимущество — в геймифицированном, персонализированном формате, который поддерживает ежедневную вовлеченность и обеспечивает «эффект небольших побед», напрямую воздействуя на внутреннюю познавательную мотивацию и чувство компетентности ученика [1, с. 78].

Инструменты для развития и проверки письменной речи. Это, во-первых, интеллектуальные помощники типа Grammarly, которые обеспечивают детальную обратную

связь по грамматике, стилю и орфографии, снижая страх ошибки и способствуя развитию академической самостоятельности [5, с. 48]. Во-вторых, это генеративные модели (например, ChatGPT), использование которых требует методического осмысливания. Под контролем педагога они могут служить для генерации идей, анализа текстовых структур или создания диалогов-шаблонов, но их прямое применение для выполнения заданий учащимися несет риски снижения познавательной активности и требует особых механизмов контроля [6, с. 160].

Чат-боты и виртуальные собеседники. Данные инструменты, интегрированные в учебные платформы или существующие как отдельные приложения, моделируют диалоговые ситуации для отработки разговорной речи. Они создают психологически безопасную среду для коммуникативной практики, особенно для тревожных учащихся, тем самым поддерживая и развивая коммуникативную мотивацию [4, с. 277].

Инструменты для работы с произношением и аудированием. Сервисы, использующие технологию автоматического распознавания речи (ASR), например, Elsa Speak или встроенные функции в Google Translate, позволяют ученику самостоятельно тренировать произношение, получая мгновенную объективную оценку. Это превращает рутинную отработку фонетики в интерактивный процесс, стимулируя интерес и позволяя преодолевать языковой барьер [2, с. 233].

Выбор конкретного набора инструментов для эксперимента должен основываться на их доступности, соответствии возрастным особенностям, а также на фокусе исследования — будет ли изучаться влияние на мотивацию к письму, говорению или общее отношение к предмету. Эффективное внедрение ИИ-инструментов с целью изучения их влияния на мотивацию должно опираться на четкую методологическую основу, исключающую хаотичное и бессистемное использование технологий. Ведущим подходом должна стать модель смешанного обучения (blended learning), где работа с цифровыми инструментами органично дополняет и обогащает очное взаимодействие на уроке [4, с. 277].

ИИ-тренажеры могут использоваться для домашнего закрепления материала или подготовительного этапа, а время в классе высвобождается для творческих, проектных и коммуникативных задач, что повышает общую ценность аудиторной работы. Ключевым методологическим принципом является педагогический контроль и интеграция. Инструменты ИИ не должны становиться самостоятельной, оторванной от учебной программы деятельностью. Преподаватель выступает как архитектор учебного процесса, который определяет цели использования конкретного инструмента, разрабатывает соответствующие задания и интерпретирует данные, генерируемые системой. Это позволяет избежать риска подмены учебной цели техническим средством.

Особое значение приобретает этап подготовки учащихся — формирование основ ИИ-грамотности. Перед

началом экспериментальной работы необходимо объяснить школьникам не только функционал инструментов, но и базовые принципы их работы, потенциальные погрешности и этические рамки использования. Такой подход трансформирует ИИ из «черного ящика», выполняющего работу за ученика, в осознанный инструмент познавательной деятельности, что само по себе способствует развитию критического мышления и учебной автономии [5, с. 47].

Для верификации гипотезы о положительном влиянии ИИ на мотивацию необходимо разработать систему взаимодополняющих критериев, позволяющих зафиксировать изменения в различных компонентах мотивационной сферы.

Теоретически такая система может включать следующие группы критериев:

Когнитивно-результативный критерий. Отражает изменения в качестве усвоения материала. Измеряется через динамику академической успеваемости (сравнительный анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирования), а также через экспертный анализ продуктов учебной деятельности (сложность и грамотность письменных эссе, проектов) [6, с. 163].

Эмоционально-оценочный критерий. Фиксирует изменение отношения к предмету и учебной деятельности. Для его измерения применяются валидизированные опрос-

ники мотивации, направленные на выявление изменений во внутренней и внешней мотивации, а также шкалы семантического дифференциала для оценки эмоционального восприятия предмета «Английский язык» [3, с. 117].

Поведенческий критерий. Оценивает уровень реальной вовлеченности и активности. Может фиксироваться методом включенного наблюдения (количество и инициативность речевых высказываний на уроке, включенность в групповую работу) и анализом цифрового следа (статистика использования ИИ-платформы: частота использования, время, затраченное на задания, выполнение дополнительных упражнений) [1, с. 78].

Критерий развития познавательной самостоятельности. Имеет особое значение в контексте использования ИИ. Оценивает способность ученика использовать технологические инструменты для самостоятельного решения учебных задач, поиска информации и коррекции ошибок. Может измеряться через анализ стратегий выполнения заданий, рефлексивные эссе учащихся и специально разработанные практические пробы [5, с. 47].

Комплексное использование данных критериев позволит не только констатировать факт изменения мотивации, но и понять его механизмы, глубину и связь с конкретными типами используемых ИИ-инструментов, что является важнейшей задачей теоретического обоснования будущего экспериментального исследования.

Литература:

- Букина Т. В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya>
- Ермолова Т. В. Условия формирования положительной мотивации у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-polozhitelnoy-motivatsii-u-studentov-neazykovogo-vuza-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.12.2025).
- Колесниченко А. Н. Особенности написания эссе по иностранному языку как этапа межвузовской олимпиады в современных условиях развития искусственного интеллекта // Концепт. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-napisaniya-esse-po-inostrannomu-yazyku-kak-etapa-mezhvuzovskoy-olimpiady-v-sovremennyh-usloviyah-razvitiya> (дата обращения: 01.12.2025).
- Котенко В. В., Луценко Н. О. Перспективы применения технологий искусственного интеллекта на начальном этапе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Ученые записки университета Лесгабта. 2020. № 4 (182). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivnye-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-na-nachalnom-etape-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-neazykovom-vuze> (дата обращения: 01.12.2025).
- Павлюк Е. С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-zarubezhnogo-opyuta-vliyaniya-iskusstvennogo-intellekta-na-obrazovatelnyy-protsess-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (дата обращения: 01.12.2025).
- О. В. Принципалова. Интерактивные образовательные технологии как средство мотивации при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // МНКО. 2025. № 2 (111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-obrazovatelnye-tehnologii-kak-sredstvo-motivatsii-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-neazykovom-vuze> (дата обращения: 01.12.2025).

Особенности реализации модели наставничества в условиях профильного обучения в МОБУ Лицей № 95 г. Сочи имени К. Э. Циолковского

Мусаева Наталья Гашимовна, учитель информатики и ИКТ;

Корохова Инга Викторовна, учитель химии

МОБУ Лицей № 95 г. Сочи им. К. Э. Циолковского (Краснодарский край)

В данной статье акцентируется внимание на особенностях организации наставничества в условиях профильного обучения в урочное и каникулярное время. Отмечается особая роль наставников-педагогов и наставников-учеников в образовательной среде лицея. Рассматриваются формы наставничества: «педагог — педагог», «педагог — ученик», «ученик — ученик».

Ключевые слова: наставничество, профильное обучение, профильный лагерь, формы, методы работы.

Школьное образование является основой для будущего развития личности. Сегодня система российского образования переживает процесс трансформации. «Я же придерживаюсь позиции, что наша отечественная система образования — выдающаяся. Она доказала свои преимущества, свою жизнестойкость на протяжении столетий, является одной из лучших в мире, и, конечно, надо отстаивать наш путь в образовании», — говорил В. А. Садовничий, ректор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Президент Российской Союза ректоров, академик РАН. В 2020 году руководитель Всероссийского фонда образования, сопредседатель движения «Образование для всех» и член-корреспондент Российской академии естественных наук Сергей Комков отметил, что одной из важнейших задач в системе образования является подготовка квалифицированного учителя [5].

В современной педагогической практике все большее внимание уделяется наставничеству. Благодаря этому подходу молодые педагоги, только начинающие свой профессиональный путь, получают возможность обучаться и развиваться, опираясь на опыт коллег. В знак высочайшей общественной значимости профессии учителя и к 200-летию со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Ушинского Указом Президента России 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника. Миссия года заключалась в признании особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность [4].

В исследованиях современных ученых наставничество рассматривается как:

— кадровая технология, позволяющая передавать информацию, знания и опыт от квалифицированных сотрудников менее квалифицированным или молодым специалистам, заинтересованным в повышении своей квалификации;

— средство профессионализации, профессиональной адаптации, обучения на рабочем месте, повышения квалификации специалистов различных областей, индивидуализации, построения маршрутов личностного и профессионального роста;

— механизм оперативного реагирования на профессиональные дефициты педагогических работников и запросы общества на них [3].

В МОБУ Лицее № 95 г. Сочи им. К. Э. Циолковского наставничество существовало всегда. Более опытные педагоги обеспечивают руководство, продвижение, обеспечивают ресурсами и развиваются навыки менее опытных коллег. Самые распространенные формы наставничества: «педагог — педагог», «педагог — ученик», «ученик — ученик». Цель миссии наставника для педагогов — получение бесценного опыта, знаний, умений, навыков ориентироваться в динамично меняющейся среде, повышение мотивации педагогов и стимулирование активности в образовательной среде. В лицее педагоги-наставники ставят перед собой следующие задачи: включение менее опытных коллег в работу методических объединений, координация работы, составление траекторий профессионального роста, расширение кругозора молодых специалистов посредством цифровых технологий, рецензирование работ и их публикация на сайтах и в журналах, помочь в подготовке к аттестационным и конкурсным мероприятиям. Учащиеся-наставники стремятся брать пример с учителей, стараются учиться организации, анализу и контролю в своей деятельности. Во время работы они оттачивают лидерские качества, получают опыт в научной и творческой деятельности [1].

Особенности реализации разных форм наставничества в Лицее № 95 связаны с особенностями обучения. В Лицее образовательные услуги предоставляются с 8-го по 11-й класс, профильное обучение реализуется в 10-м и 11-м классах. Для поступления в Лицей школьники проходят отбор в форме экзаменов. Обучающиеся поступают в 8-й класс из 12 школ обширного Лазаревского района. В 8-м и 9-м классах осуществляется предпрофильная подготовка обучающихся для успешной сдачи основного государственного экзамена. В каникулярное время организован профильный лагерь «Эрудит» для дальнейшего самоопределения. После успешной сдачи выпускного экзамена в форме ОГЭ по профильным предметам начинается зачисление в старшие 10-е классы. В целях сплочения школьного коллектива, погружения в традиции образовательного учреждения, его атмосферу и осознание цен-

ности знаний проводится мероприятие «Посвящение в лицеисты». На протяжении старшей школы учащиеся Лицея получают углубленные знания по предметам: физика, математика, химия, биология, обществознание.

В Лицее активно используются такие формы наставничества, как «педагог — педагог», «педагог — ученик», «ученик — ученик». Рассмотрим их более подробно.

1. Форма наставничества «педагог — педагог»

За великими людьми стоят мудрые наставники. Великими педагогами не становятся в одночасье. С самого начала карьеры молодому педагогу назначают наставника (обычно из того же методического объединения), способного эффективно осуществлять всестороннюю методическую помощь и сопровождение в преподавании учебных дисциплин. Наставник разрабатывает свой индивидуальный план работы с молодым педагогом. При успешном взаимодействии молодой учитель быстро включается в работу и становится единым целым с коллективом в достижении образовательных целей. Отметим, что педагог-наставник в своей работе использует открытые уроки, консультации, семинары, мастер-классы, посещение уроков молодых коллег [1].

Результат работы педагогов-наставников нельзя оценить одним учебным годом. Профессионализм, уровень вовлеченности, успешности молодых педагогов проявляется по мере зрелости и уверенности специалиста. В Лицее № 95 достигли мастерства педагоги, за которыми стоят заслуженный учитель РФ, почетные работники сферы образования РФ. С гордостью можно говорить о высоких результатах наставляемых педагогов: лауреат конкурса «Учитель года» (Сочи), победитель конкурса «Мой лучший урок», лауреат приоритетного национального проекта «Образование», победитель конкурса «Педагогический дебют».

2. Форма наставничества «педагог — ученик»

Лицеисты получают предпрофильное образование. Понятно, что у них есть наставники, которые сопровождают обучение в урочное, внеурочное, каникулярное время. Очень важно, что наставник своим воодушевляющим и вдохновляющим примером успешного педагога учит преодолевать препятствия, внушает наставляемому веру в собственные силы.

Для работы учителя пользуются следующими методами в работе:

1) «дорисовывать» сильные стороны. Автор идеи — кандидат педагогических наук Шалва Амонашвили. В общении и обучении замечаем сильные стороны учащегося, осознанно «дорисовываем» их;

2) использовать разные стили наставничества. В зависимости от уровня подготовки обучающегося и задачи, которая перед ним стоит, наставнику нужно по-разному общаться, чтобы лучше передать знания. Выделяют

три стиля наставничества: инструктаж, объяснение и развитие;

3) правильно ставить цель. Цель — это образ будущего результата. Необходимо формулировать задачу понятно, упрощенно;

4) давать эффективную обратную связь. Обратная связь — один из главных инструментов наставника. Она помогает разобрать ошибки обучающегося, скорректировать работу и вдохновить на результат;

5) показывать, как работа учащегося влияет на успеваемость класса, успех школы [3].

3. Форма наставничества «ученик — ученик»

Данная форма наставничества используется в профильном лагере «Эрудит» в каникулярное время. В смене есть три группы учащихся: физико-математического, химико-биологического и социально-экономического направлений обучения. В каждой группе выбирают учащегося-наставника (старше сверстников на год) для координации работы с педагогом-наставником. Наставник-обучающийся для своих сверстников выступает тьютором. Он должен обладать лидерскими качествами, иметь опыт коллективной работы, знания того же предметного направления, что и его подопечные. Наставник-ученик проводит больше времени с группой, передавая им опыт, знания, практические навыки, организуя их деятельность вне профильных мероприятий [2]. Методы работы ученика-наставника: беседы, круглые столы, игры. Педагог-наставник в смене профильного лагеря осуществляет планирование, контроль и анализ деятельности учащихся-наставников, которые потом координируют работу своих групп.

За время обучения в профильном лагере лицеисты могут приступить к работе над индивидуальным проектом. Индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, в любой выбранной области деятельности: познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной и др. В Лицее на практике используется технология тьюторского сопровождения. Ее реализация особенно важна в процессе планирования, подготовки и реализации проектно-исследовательской деятельности старшеклассников. В период самоопределения, закрепления знаний по профильным предметам важна поддержка педагогов-тьюторов и учеников-тьюторов.

Концепция развития математического образования в Российской Федерации во многом определила направления проектных работ учащихся. Выбор тем всё больше связан с компьютерными технологиями: большие данные, компьютерное моделирование, игровые технологии [6]. Обучающиеся химико-биологического профиля в Лицее представляли проекты по моделированию сердечного клапана, стоматологических имплантов и протезов. Эти проекты содержали аналитические исследования, а также

изучение современных программ 3D-моделирования. Компьютерное моделирование широко применяется обучающимися физико-математического профиля. Такие направления, как искусственный интеллект в быту, создание игр, анимации, дизайн, становятся все более популярными.

В заключение отметим, что рассмотренные формы реализации наставничества в Лицее приносят свои результаты. Отмечается рост профессионализма молодых педагогов, замечена мотивация к деятельности, желание карьерного роста и саморазвития. Обучающиеся, вы-

ступающие в роли наставников, получают жизненный опыт, который помогает им становиться лидерами и в обучении в ведущих высших учебных заведениях страны. Тьюторское сопровождение учащихся в процессе получения знаний по профильным предметам, в процессе выполнения индивидуальных проектов помогает лицеистам в самоопределении, мотивирует к творческому росту. Результаты участия обучающихся в научно-практических конференциях и конкурсах показывают эффективность работы наставников и обучающихся.

Литература:

1. Мухаметзянова Ф. Ш., Исланова Н. Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Т. 8, № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf>
2. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» // КОДИФИКАЦИЯ.РФ : [сайт]. — URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/
3. Пять приемов наставничества. Как обучать новичков в два раза быстрее // iSpring : [сайт]. — URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/five-mentor-life-hacks>
4. Год педагога и наставника // Министерство Просвещения РФ : [сайт]. — URL: https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika
5. Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 г. № 401 // Администрация Президента России : [сайт]. — URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/47958>
6. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 года № 2506-р «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : [сайт]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/499067348>

Возможности аутентичных материалов в развитии иноязычных ритмико-интонационных навыков обучающихся средней школы

Нуретдинова Эльвина Индусовна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы развития ритмико-интонационных навыков у обучающихся средней школы при изучении первого иностранного (английского) языка и предлагается комплекс упражнений для развития коммуникативной компетенции. Особое внимание уделяется использованию аутентичных материалов на уроках английского языка, а также разработке системных упражнений, помогающих развивать и совершенствовать ритмико-интонационные навыки в иноязычной речи. Предложен комплекс упражнений, направленный на повышение эффективности обучения ритмико-интонационным навыкам. Статья может быть полезна преподавателям первого иностранного (английского) языка, заинтересованным в применении аутентичных материалов на своих уроках

Ключевые слова: аутентичные материалы, ритмико-интонационные навыки, иностранный язык, средняя школа, методика обучения.

The potential of authentic materials in developing secondary school students' foreign language rhythmic and intonation skills

Nuretdinova Elvina Indusovna, master's student
Kazan (Volga region) Federal University

The abstract analyzes the current problems of developing rhythm and intonation skills in secondary school students when learning their first foreign (English) language, and presents a set of exercises for the development of communicative competence. Special attention

tion is given to the use of authentic materials in English lessons, as well as the development of systematic exercises that help both to master both productive (speaking) and receptive (listening) skills from the perspective of rhythm and intonation

In addition, the article provides a detailed description of a set of exercises that include listening, working with video materials, and other forms of exercises to develop students' rhythmic and intonation skills.

The proposed set of exercises aim to increase students' motivation and improve the effectiveness of teaching rhythmic and intonation skills. The article may be useful for teachers of the first foreign (English) language.

Keywords: authentic materials, rhythmic and intonation skills, foreign language, secondary school, teaching methodology.

Введение

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями к развитию коммуникативной компетенции у обучающихся на этапе основного общего образования. В условиях глобализации и интеграции в международное пространство владение иностранным языком становится необходимостью, а развитие ритмико-интонационных навыков, в свою очередь, является важной составляющей эффективного владения языком.

Использование аутентичных материалов (аудио-, видеозаписей) в учебном процессе позволяет максимально приблизить овладение английским языком к реальной языковой среде, в которой ежедневно развивается и «живет» язык, а также повысить мотивацию и сформировать у школьников более устойчивые навыки восприятия и воспроизведения разговорной речи.

Боднар С. С. в одной из ключевых работ «Аудиовизуальные тексты в изучении английского языка» выделяет два ключевых аспекта использования аутентичных материалов на уроках иностранного языка:

- 1) развитие слуховой чувствительности к интонации и ритму, что помогает лучше понимать нюансы речи носителей;
- 2) развитие и автоматизация ритмико-интонационных навыков, которые совершенствуются через систематическое прослушивание и воспроизведение речевых образцов.

Кроме этого, Боднар С. С. выделяет, что «использование аудио- и видеоматериалов усиливает данные преимущества, так как позволяет видеть мимику и жесты, что способствует более глубокому пониманию и повышает результативность обучения» [1, с. 44].

Цель исследования

Целью исследования является выявление эффективности использования комплекса упражнений для развития ритмико-интонационных навыков с использованием аутентичных материалов у обучающихся 5 классов средней школы.

Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: представить комплекс упражнений с опорой на аутентичные материалы для развития ритмикоинтонационных навыков у пятиклассников.

Виноградова Т. В., Дмитриева Л. С., Рогова Г. В., Вещагина И. Н., Фокина К. М. в своих трудах отмечают, что в практике обучения выявляются ряд проблем, меша-

ющих эффективному развитию ритмико-интонационных навыков:

1. Недостаточное использование аутентичных материалов. Во время проведения уроков учителя часто ограничиваются учебниками и учебными пособиями, а это снижает уровень использования аутентичных материалов на занятиях, а в последующем препятствует раскрытию лингводидактического потенциала аутентичных материалов и формированию аутентичного произношения [1, с. 78–85]; [2, с. 45–60].

2. Трудности с автоматизацией интонационно-ритмических структур. Большинство обучающихся говорят о возникающих в процессе обучения сложностях с восприятием информации, ее последующим структурированием и воспроизведением с использованием образцовой ритмико-интонационной модели [3, с. 34–39].

3. Недостаточная подготовленность к работе с аутентичными материалами. Несмотря на активную цифровизацию, многие преподаватели не обладают достаточными знаниями, умениями и навыками для эффективного восприятия и использования реальных речевых образцов, что естественным образом снижает качество обучения [5, с. 98–102].

4. Отсутствие системных методик и программ по работе с аутентичными материалами. В большинстве общеобразовательных учреждений отсутствуют разработанные методические рекомендации по внедрению и использованию системных речевых образцов в учебный процесс, что ведет к противоречивости подходов и низкой эффективности занятий [1, с. 78–85].

Материал и методы исследования

В исследовании использовался анализ учебных программ и учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку ("Spotlight 5", "Starlight 5", "English 5") для выявления уровня интеграции аутентичных материалов в уроки, проводимые в общеобразовательной школе на этапе основного общего образования. Также проведен анализ педагогической практики по работе с реальными речевыми образцами, их применение в учебных ситуациях. В качестве методов исследования применялись анализ методической документации, наблюдение за уроками.

Результат исследования и их обсуждение

Анализ проведенного исследования по выявлению эффективности использования аутентичных материалов

для развития ритмико-интонационных навыков показал, что системное использование (1–2 раза в неделю) аутентичных материалов способствует улучшению восприятия интонационных особенностей английской речи и повышению интереса к английскому языку у обучающихся на этапе основного общего образования.

В процессе проведения занятий с применением аутентичных материалов было выявлено, что обучающиеся младшей школы демонстрируют трудности с выбором правильного ударения, верной интонацией и четкого ритма речи. У обучающихся средней школы наблюдается более высокий уровень сформированности данных навыков благодаря регулярной работе с речевыми образцами [1, с.78–85].

Разработанный нами комплекс упражнений включает в себя следующие упражнения:

1. Языковые упражнения

Целью использования данного типа упражнений на уроках первого иностранного (английского) языка является отработка отдельных ритмико-интонационных моделей вне реального общения.

Представим пример языковых упражнений для комплексного и системного развития ритмико-интонационных навыков у обучающихся на этапе основного общего образования.

Exercise 1. Use a short authentic dialogue from a children's TV show (topic: friends at school):

- a) Underline the stressed words in each sentence.
- b) Clap or tap the rhythm while saying the dialogue.
- c) Practise the dialogue in pairs, keeping the same stress pattern.

Exercise 2. Listen to a short authentic travel announcement from an airport or coach station:

a) Mark the stressed syllable in each long word (e.g. "arrival", "platform", "London").

b) Repeat the announcement after the speaker, focusing on stress.

c) Say the announcement in a "slow" and in a "fast" version, but keep the same stress.

Exercise 3. Use a short authentic chant or rhyme about animals (similar to Starlight chants):

a) Circle all content words (nouns, main verbs, adjectives, adverbs).

b) Say only the content words in rhythm.

c) Then read the whole chant aloud, keeping the strong/weak pattern (content vs. small words).

Exercise 4. Take printed lyrics of a simple authentic children's song (topic: free time or sports):

a) Underline all contractions and weak forms (e.g. I'm, we're, he's, don't, gonna).

b) Practise saying the chorus with strong rhythm, paying attention to weak forms.

c) Sing/chant the chorus as a class, copying the rhythm from the original.

Exercise 5. Use a short authentic celebrity interview (kids' magazine or video, 5–6 questions):

a) Mark rising (↗) or falling (↘) arrows on each question.

b) Repeat the questions after the speaker, copying the intonation.

c) In pairs, ask and answer the same questions, keeping the same intonation.

Exercise 6. Listen to a set of 6–8 authentic safety or public notices (e.g. "Mind the gap", "Keep off the grass")

a) Put the printed notices in the order you hear them.

b) Underline the most important word in each notice.

c) Read them aloud as if you are a loudspeaker, stressing the key word.

Exercise 7. Use short authentic facts about animals or countries (like Culture Corner):

a) Mark the main stress in each sentence (one word per sentence).

b) Draw vertical lines (//) to show pauses between sense groups.

c) Read the sentences aloud, making clear pauses and strong main stress.

2. Условно-речевые упражнения

Целью использования данного типа упражнений является автоматизация ритмико-интонационных моделей в типовых фразах, ситуативно, но с ограниченным содержанием.

Представим пример условно-речевых упражнений для комплексного и системного развития ритмико-интонационных навыков у обучающихся на этапе основного общего образования.

Exercise 1. Use an authentic school events schedule (school concert, sports day, club meetings):

- a) Listen to a model announcement about one event.
- b) In pairs, read 3–4 events as announcements, copying the intonation.

Example: "The school concert starts at six o'clock in the hall."

c) Swap events with another pair and repeat.

Exercise 2. Use a real online café or fast food menu (kids' meals, drinks, desserts):

- a) Listen to a model customer–assistant dialogue.
- b) In pairs, act out similar dialogues, stressing key information (price, size, taste).
- c) Change some items (e.g. drink, dessert) and repeat with the same rhythm.

Exercise 3. Take a short authentic email or blog post from a teenager about a weekend trip:

a) Listen and follow the text, marking stressed words as you hear them.

b) In pairs, read the email aloud, copying stress and intonation.

c) Change the place and one activity, then read your new version with the same rhythm.

Exercise 4. Watch a short authentic video of kids talking about their pets.

a) Choose three model sentences and underline stressed words.

b) Stand up and say the sentences as a group, copying the rhythm and intonation.

c) Each student changes one element (animal, adjective, verb) but keeps the same rhythm. E.g.: "I've got a small dog." → "I've got a big rabbit."

Exercise 5. Use an authentic online "What's on?" guide (cinema, theatre, kids' events):

- a) Listen to a model dialogue: choosing an event.
- b) In pairs, act out a similar dialogue using the guide, stressing time, place and title.
- c) Record your dialogue and listen: mark places where the stress was strong or weak.

Exercise 6. Look at a real British school timetable or after-school club schedule.

- a) Listen to the teacher reading 4–5 example sentences.
- b) In pairs, make and say similar sentences, focusing on rhythm and main stress. E.g.: "I've got Science on Thursday afternoon."

c) Tell another pair about one day in your timetable.

Exercise 7. Use a short authentic sports commentary (e.g. a race or football match):

- a) Listen and repeat 3–4 typical sentences, copying the commentator's intonation.
- b) Use pictures of sports (from Starlight 5) and create 4–5 new "commentary" sentences.
- c) Read your sentences quickly and with strong intonation, as real commentators.

Exercise 8. Take an authentic tourist leaflet about a city or museum (Culture Corner style):

- a) Listen to a model description of one place.
- b) In pairs, choose another place and read a short description, stressing adjectives and main nouns.
- c) Change partners and read your description again, keeping the same rhythm.

3. Речевые упражнения

Целью использования данного типа упражнений является ритмико-интонационных моделей в более свободной речи, с опорой на аутентику, но уже с личным содержанием)

Представим пример речевых упражнений для комплексного и системного развития ритмико-интонационных навыков у обучающихся на этапе основного общего образования.

Exercise 1. Use a short authentic video interview with kids (topics: school, friends, free time):

- a) In pairs, roleplay an interviewer and a guest.
- b) Ask and answer 5–6 questions about free time or school clubs.
- c) Pay attention to natural question intonation and clear stress on key words.

Exercise 2. Look at authentic photos and posters of famous places (London, Edinburgh, New York, Sydney):

- a) In groups of three, prepare a 30second "travel show" report about one place.
- b) Present your report to the class with expressive rhythm and intonation.
- c) The class votes for the clearest and most interesting presentation.

Exercise 3. Use an authentic short rap/poem from a kids' website (topic: school, friends, free time):

- a) In small groups, write your own 4line rap on a similar topic.
- b) Practice performing it with a strong beat and clear stress.
- c) Perform your rap to the class; the class listens for rhythm and pronunciation.

Exercise 4. Take a simple authentic kids' news article (animals, environment, science):

- a) In pairs, prepare a 3–4 sentence news bulletin in your own words.
- b) Present your bulletin as TV newsreaders, using pauses and clear intonation.
- c) Record and listen; underline successful stress and mark places to improve.

Exercise 5. Look at authentic online adverts for kids' clubs or summer camps:

- a) In pairs, choose one and prepare a short spoken advert (20–30 seconds).
- b) Use persuasive intonation, stressing the most important words (fun, activities, time).
- c) Perform your advert; the class decides which club sounds the most exciting.

Exercise 6. Use an authentic city or underground map (e.g. London Underground):

- a) In pairs, act out dialogues asking for and giving directions.
- b) Focus on polite intonation in questions and clear stress on place names.

Example: "Excuse me, how can I get to Green Park station?"

- c) Change roles and create new routes on the map.

Exercise 7. Watch a short authentic cartoon clip in English:

- a) In groups of three, choose a short part and write simple lines for the characters.
- b) Practice your "voiceover" with lively intonation and natural rhythm.
- c) Perform the scene with the video muted while you read your lines.

Как показала практика, использование данного комплекса упражнений в совокупности с уже имеющимися учебными пособиями и учебниками, которые активно используются на уроках иностранного (английского) языка, способствует более эффективному закреплению ритмико-интонационных навыков. В результате использования этих упражнений отмечается уверенность в использовании английской речи обучающимися пятого класса в реальных ситуациях, а также, что не менее важно для правильного формирования и последующего развития ритмико-интонационного навыка, снижение стресса и повышение интереса к языку, что является не менее важным фактором.

Повышение мотивации способствует развитию интереса к изучению языка, а системный и комплексный подход с применением разработанного нами комплекса упражнений по развитию ритмико-интонационного навыка позволяет обучающимся приобщаться к аутентичной речи. Это способствует привыканию к речи носителей языка. В последующем, это позволяет анализ-

зировать аутентичную речь и учиться говорить, применяя на практике образцы речи. В конечном счете, такой подход к изучению языка способствует тому, что у обучающегося появится возможность воспринимать, анализировать и воспроизводить аутентичную речь, а также решать различного рода задачи в уже привычном сегменте, возможно, даже на бытовом уровне, что является положительным навыком и облегчает жизнь.

Выходы и заключение

В результате проведенного исследования подтверждается эффективность использования аутентичных мате-

риалов для развития ритмико-интонационных навыков у обучающихся на этапе основного общего образования. Предложенный комплекс упражнений позволяют повысить качество обучения, сделать его более приближенным к реальной коммуникационной практике, а также способствуют развитию и закреплению у обучающихся устойчивых речевых знаний, умений и навыков в процессе изучения языка. В дальнейшем рекомендуется расширять практику работы с реальными речевыми образцами, внедрять игровые методы и развивать подготовку преподавателей по работе с аутентичными материалами для достижения более высоких результатов в обучении иностранному языку.

Литература:

1. Боднар С. С. Аудиовизуальные тексты в изучении английского языка // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: сб. ст. по матер. ХСВ междунар. науч.-практ. конф. № 11(87). — Новосибирск: СибАК, 2023. — С. 42–47.
2. Виноградова Т. В. Аутентичные материалы в обучении иностранным языкам: теория и практика // Методика преподавания иностранных языков — М.: Изд-во МГУ, 2023. — С. 45–60.
3. Дмитриева Л. С. Методика использования видеоматериалов для развития произносительных навыков // Журнал «Иностранные языки в школе», 2021, № 4, С. 34–39.
4. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. — М.: Просвещение, 2021. — 224 с.
5. Фокина К. М. Методика преподавания иностранного языка. — М.: Юрайт, 2022. — 158 с.

Развитие коммуникативной компетентности подростков средствами нравственно-этической коммуникативной деятельности

Пашковская Елизавета Павловна, студент магистратуры;

Пашкова Анна Владимировна, студент магистратуры;

Яблочкина Ангелина Вениаминовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Никитина Элеонора Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается развитие коммуникативной деятельности в формировании нравственно-этической сферы подростков. Цель данной статьи — проанализировать нравственно-этический смысл коммуникативной деятельности подростков и выявить ее потенциал для развития коммуникативной компетентности в единстве ее когнитивного, поведенческого и ценностного компонентов.

Особое внимание уделяется трансформации нравственно-этического смысла коммуникации в условиях цифровой среды, анализируются новые вызовы и возможности, такие как кибербуллинг, цифровая этика. Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных авторов, изучающих структуру нравственного самосознания и особенности его развития в подростковом возрасте. Делается вывод о необходимости целенаправленной педагогической организации нравственно-этической коммуникативной деятельности как в реальном, так и в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: подростковый возраст, нравственное развитие, этическая коммуникация, цифровая среда, цифровое гражданство.

Введение. В современном мире, характеризующемся стремительными социальными, экономическими и технологическими изменениями, способность к эффективной и ответственной коммуникации становится одним из ключевых факторов успешности личности и общества

в целом. Особое значение приобретает развитие коммуникативной компетентности в подростковом возрасте, который является сензитивным периодом для формирования социальных навыков, ценностных ориентаций, самоопределения и построения межличностных отношений.

От качества сформированной коммуникативной компетентности напрямую зависят не только академические достижения и успешность социализации подростков, но и их способность к конструктивному разрешению конфликтов, критическому осмыслению информации и формированию собственной гражданской позиции. А. Маслоу считал, что коммуникативная компетентность — это одна из важных качественных характеристик личности, которая позволяет реализовать её потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогает успешному процессу социализации [3]. Актуальность темы обусловлена усложнением коммуникативного пространства в эпоху цифровизации, где традиционные этические ориентиры сталкиваются с новыми вызовами.

Цель данной статьи — проанализировать нравственно-этический смысл коммуникативной деятельности подростков и выявить ее потенциал для развития коммуникативной компетентности в единстве ее когнитивного, поведенческого и ценностного компонентов.

Нормативно-правовой базой исследования выступают Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, а также другие документы, закрепляющие приоритет духовно-нравственного воспитания в образовательной системе [6].

Исследования в области психологии морали (И. Г. Бонк, В. В. Душко, Н. В. Светлова и др.) выделяют структуру нравственного самосознания, включающую аффективный, когнитивный и волевой компоненты, и описывают его уровневую динамику от «праморального» к «нравственному» [1]. Как отмечает Э. Р. Гизатуллина, этот процесс происходит в культурно-нравственной среде, где внутренние условия (личностные переживания, моральная активность) играют решающую роль [2].

Главная функция нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение, нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам общественного долга.

В коммуникативной деятельности можно выделить несколько ключевых аспектов нравственного становления:

1) Становление морального сознания. Происходит сдвиг от авторитета взрослых к авторитету группы сверстников. Подросток сталкивается с необходимостью разрешать моральные дилеммы («Должен ли я сказать правду, если она подведет друга?»?, «Можно ли обсуждать за спиной человека, если он нам не нравится?»), что способствует формированию собственной моральной позиции.

2) Усвоение этических принципов на практике. Коммуникация становится полигоном для отработки фундаментальных категорий:

Справедливость — через ситуации несправедливого отношения. Подростки остро чувствуют несправедливость. Через ситуации, когда кого-то незаслуженно обидели, не приняли в игру, распространяли сплетни, они формируют свое понимание справедливости и учатся за нее бороться.

Доверие и предательство — через глубокие дружеские связи. Дружба в подростковом возрасте приобретает небывалую глубину. Изменение доверия (делиться секретами, рассчитывать на помочь) — это мощнейший урок ответственности за отношения. Предательство друга переживается как катастрофа, но именно так формируется понимание ценности верности.

Эмпатия — через поддержку и сопереживание другим. Умение поставить себя на место другого, понять его чувства — краеугольный камень нравственности. Подросток учится эмпатии, когда выслушивает проблемы друга, пытается поддержать того, кого обидели.

Ответственность за слово — через осознание силы слова. Подростки учатся тому, что слово имеет огромную силу: оно может ранить, поддержать, разрушить репутацию. Они начинают понимать последствия своих слов (сплетен, обещаний, оскорблений) и нести за них ответственность.

Современные исследования смещают фокус на новые вызовы цифровой эпохи, где коммуникативная деятельность подростков неразрывно связана с онлайн-средой.

Цифровая этика и мораль в онлайн-пространстве. Изучается, как подростки применяют этические принципы в условиях анонимности. Выявлен «эффект растормаживания онлайн», ведущий к снижению эмпатии и росту кибербуллинга [4]. Нравственная задача заключается в преодолении этого эффекта и переносе этических норм в цифровую среду. Возникают специфические моральные дилеммы (ответственность за реальность, согласие на публикацию), разрешение которых формирует цифровую грамотность и этику. Ключевой концепцией становится «цифровое гражданство», воспитывающее ответственность за контур цифровой среды в целом.

Социальные сети как площадка для нравственного экспериментирования. Соцсети (VK, TikTok и проч.) становятся пространством для конструирования идентичности и управления впечатлениями. Лайки и комментарии формируют «Зеркальное Я» в цифровом отражении, что требует развития критического мышления и устойчивости к «культуре отмены».

Влияние родительских практик. Исследования показывают, что жесткий цифровой контроль часто приводит к поиску способов его обхода и тормозит формирование внутренних этических ограничителей, в отличие от стратегий, основанных на доверии и диалоге.

Заключение. Таким образом, нравственно-этический смысл коммуникативной деятельности подростков заключается в том, что она является главным практическим полем для становления морально зрелой личности. Через общение в реальной и цифровой среде подросток усваивает

вает фундаментальные этические принципы, формирует свою идентичность и вырабатывает навыки разрешения моральных дилемм.

Современный образовательный процесс должен целенаправленно создавать условия для нравственно-этической коммуникации, интегрируя ее в урочную и внеурочную деятельность. Особое внимание следует уделять развитию цифровой этики и гражданской ответственности, помогая подросткам переносить позитивные моральные нормы из реальной жизни в виртуальное пространство и использовать его потенциал для просоциальной активности [4].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что нравственно-этическая коммуникативная деятельность

служит системообразующим фактором в развитии коммуникативной компетентности подростков. В реальном взаимодействии со сверстниками формируются и обрабатываются ключевые моральные принципы, такие как справедливость, эмпатия, ответственность и уважение к границам, что создает основу для становления зрелой идентичности и моральной автономии личности.

Таким образом, целенаправленная педагогическая организация нравственно-этического общения, интегрированная в образовательный процесс, является необходимым условием для воспитания морально ответственной, коммуникативно компетентной личности, способной к конструктивному взаимодействию и этическому поведению как в реальном, так и в цифровом мире.

Литература:

1. Овчарова, Р. В. Психологическая структура нравственной сферы личности подростка / Р. В. Овчарова, Э. Р. Гизатуллина // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 3. — С. 103–108.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и Личность / пер. с англ. Спб: Евразия, 2001.-319 с.
3. Отклоняющееся онлайн-поведение подростков и молодых взрослых в социальных сетях / Учебное пособие под. ред. Дворянчикова Н. В. и Рубцовой О. В. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022-100 с.
4. Чекина, Л. Ф. Психология развития: учебное пособие для вузов / Л. Ф. Чекина. — 2-е изд., стер. — Санкт-Петербург: Лань, 2022. — 208 с. — ISBN 978-5-8114-9344-9. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/189528> (дата обращения: 18.02.2024).
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12.05.2011 № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» от 12.05.2011 г. N 03–296
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р)
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022)

Цифровые технологии в работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Повалеева Галина Александровна, учитель-логопед
МБДОУ г. Абакана «Детский сад «Варенька» (Республика Хакасия)

В статье автор описывает логопедическую работу с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: дети, технические средства, ПАК «Колибри».

Дошкольное образование рассматривается как первая, необходиная ступень в становлении личности ребенка, запускающая процессы достижения окружающего пространства, формирования целостной картины мира, становления всех личностных качеств, необходимых ребенку как полноправному члену общества, который на основе принципов гуманизации строит общество, отвечающее вызовам времени. Образование ребенка всегда идет в ногу со временем, удовлетворяет запросам общества на образованных, грамотных и высоконравственных людей.

Технические средства — эффективный способ повышения мотивации и индивидуализации обучения дошкольников.

Цифровизация пронизывает все сферы: науку, образование, искусство, коммуникации, медицину, технику. «Федеральный проект „Цифровая образовательная среда“ направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования» [1].

В современном мире воспитание и образование невозможно без использования технических средств. Нынешние дети живут в эпоху активной информатизации, компьютеризации и робототехники. Технические достижения все быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают интерес детей к современной технике.

Цифровая образовательная среда образовательной организации — это интерактивная обучающая среда, включающая различное оборудование и программное обеспечение, предоставляющая всем участникам образовательного процесса большие возможности использования цифровых образовательных ресурсов и отвечающая требованиям стандартов дошкольного образования. При этом цифровая образовательная среда ДОУ — это определенная совокупность всех цифровых средств образования, включающая в себя как цифровое оборудование (компьютеры, планшеты, интерактивные доски и др.), так и образовательный контент (videоигры, программы, материалы), педагогические технологии использования этих цифровых средств и управлочные ресурсы, регулирующие их доступность, персонализацию обучения и соответствие требованиям ФГОС ДО. Такая образовательная среда ДОУ может стать эффективным средством решения задач развивающего обучения и позволит добиться высокого качества дошкольного образования за счет использования программного обеспечения и цифровых технологий в обучении и воспитании.

Очевидно, что процесс обучения ребенка с речевыми нарушениями требует длительного времени (*из-за дефицита внимания, низкого уровня мотивации к обучению, минимальной познавательной активности, быстрой утомляемости*), постепенно у него утрачивается интерес к занятиям. Гораздо успешнее осуществлять коррекционно-восстановительную работу с детьми и решать самые различные задачи по исправлению речевых недостатков и развитию психических функций учителю-логопеду по-

могает игра. В нашем дошкольном учреждении с сентября 2024 года реализуется региональный инновационный проект «Повышение качества дошкольного образования через создание цифровой образовательной среды в ДОУ». Идея проекта — это создание необходимых условий (материально-технических, кадровых, организационно-методических), обеспечивающих развитие цифрового образовательного пространства, доступного всем участникам образовательной деятельности. Цифровая образовательная среда ДОУ должна создавать благоприятные условия, способствующие раскрытию индивидуальных способностей личности ребенка, как познавательных, так и речевых.

Образовательная среда ДОУ представлена в виде модулей «Робототехника», «Интерактивная гостиная», ПАК «Кубик», ПАК «Колибри». В статье мы рассмотрим содержание тех модулей, которые непосредственно реализуются в нашей компенсирующей группе.

Программно-аппаратный комплекс «Колибри» — это самое современное и эффективное интерактивное решение, пришедшее на смену интерактивным доскам в дошкольной организации. Комплекс состоит из интерактивной панели с функцией мультитач, встроенными колонками и встроенным компьютером с возможностью подключения к сети Интернет.

ПАК «Колибри» можно расположить на стене, на мобильной стойке, в режиме интерактивного стола (можно регулировать высоту). Внутри ПАК «Колибри» базовый набор программ. С помощью ПАК «Колибри» учитель-логопед и воспитатели группы работают над формированием и развитием артикуляционной и мелкой моторики, звукопроизношением, фонематическим слухом, просодикой, лексико-грамматическими категориями языка и связной речью. С помощью ПАК «Колибри» можно провести первичную диагностику речевых и неречевых процессов.

Получены следующие результаты логопедической диагностики (см. рис. 1):

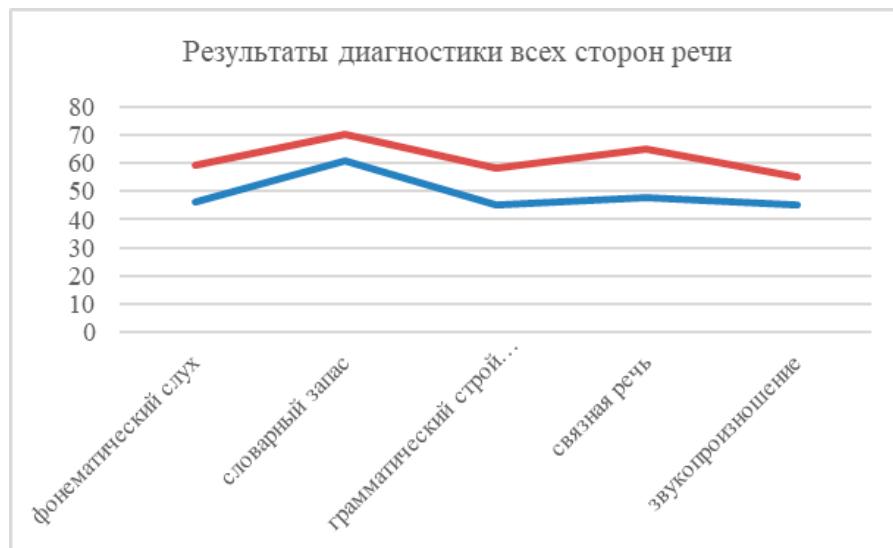


Рис. 1. Речевое развитие детей старшего дошкольного возраста

В ПАК «Колибри» входят интерактивный редактор и игровой центр «Сова», комплекс развивающих и обучающих игр «Волшебная поляна», которые непосредственно используют в работе педагоги дошкольной организации.

Программа «Волшебная поляна» состоит из комплекса 19 готовых интерактивных развивающих и обучающих игр для детей разного возраста. Эти игры включают в себя более 150 занятий, направленных на речевое и познавательное развитие детей. Это помогает воспитателю проводить занятия с использованием игр и упражнений из ПАК «Колибри», основываясь на собственных методиках, поскольку каждая игра предполагает выбор уровня сложности, количества игроков, цвета или размера предметов. Комплекс игр удобен в использовании и понятен детям, его можно использовать в процессе обучения одного ребенка или группы детей, с участием педагога или без него.

Пространство панели ПАК «Колибри» превращает обучение в увлекательную игру. Детей привлекает яркость, красочность, большой размер игрового визуального материала, они с удовольствием выполняют различные задания: передвигают и отыскивают заданные фигуры, слова, буквы, различные объекты с помощью пальцев; развиваются координацию, внимание, все виды восприятия. Обучение для ребенка превращается в живой процесс познания и вовлечения в решение заданной задачи. Дети старшей группы ждут каждого занятия с использованием ПАК «Колибри». В контрольной группе дети занимаются раз в неделю в первой половине дня с использованием ПАК «Колибри» по программе, составленной учителем-логопедом.

Значимым для нас является предоставление ребенку выбора вариантов игрового поля, способа решения заданий (с помощью педагога, самостоятельно или с привлечением родителей), а также то, что учебный материал

дается ребенку занимательно. Все это помогает учитывать индивидуальные образовательные потребности ребенка, формировать дополнительную мотивацию к обучению, развивать тесное сотрудничество педагогов и родителей, а также всех специалистов дошкольного учреждения.

Интерактивный редактор и игровой центр «Сова» — это собрание более 600 готовых занятий с ребенком. Это замечательный дополнительный инструмент, предназначенный для помощи педагогу в создании вариантов интерактивных игр, проектов и презентаций с ориентацией на возраст детей, их образовательные возможности и интересы. Технологически данная программа оснащена голосовым редактором, навигатором по поиску необходимых компонентов, банком качественного иллюстративного материала (предметных и сюжетных картинок), возможностью добавлять видеоряд, набором шаблонов для сценария занятия. Воспитатели группы применяют ПАК «Колибри» при ознакомлении с окружающим миром или как итоговое мероприятие.

Процесс обучения, развития и воспитания в образовательной организации направлен на раскрытие разных качеств личности ребенка, которые необходимы ему в дальнейшем становлении. Современная система образования рассматривает среду как системный подход. А цифровая образовательная среда образовательного учреждения рассматривается как интерактивная, открытая для выстраивания взаимосвязей со всеми участниками образовательных отношений мобильная система, позволяющая оперативно реагировать на изменения внешней среды и решать актуальные задачи в условиях быстро меняющегося современного информационного общества.

Таким образом, цифровая образовательная среда в дошкольных образовательных учреждениях сегодня используется в качестве средства преобразования предметно-развивающей среды.

Литература:

1. Национальный проект «Образование». — Официальный сайт Минпросвещения России. — URL : <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 24.09.2025).
2. Ананьева З. А., Куницкая И. А. Применение информационно-коммуникативных технологий по коррекции речевых недостатков обучающихся с ТНР на логопедических занятиях // Логопед в детском саду. — 2018. — № 2 (83). — С. 77–81.

Формирование мотивации к чтению у младших школьников посредством театрализации

Пропп Татьяна Андреевна, учитель начальных классов
МАОУ Средняя общеобразовательная школа № 70 г. Тюмень (г. Тюмень)

В статье обосновывается педагогическая эффективность театрализации как инновационного метода формирования мотивации к чтению у младших школьников. Анализируются основные исследования по проблеме, нормативно-правовая база, уровень разработки темы и новая оригинальная методическая разработка в виде алгоритма инте-

грированных уроков. Методический подход способствует развитию эмоционального восприятия текста, творческого мышления и учитывает читательский интерес, подтвержденных эмпирическими данными.

Ключевые слова: литературное мотивированное чтение, младшие школьники, театрализация, инсценирование, мотивационное литературное чтение, начальное образование, младшие школьники.

Formation of motivation to reading in junior schoolchildren through theatricalization

Prop Tatyana Andreevna, elementary school teacher
MAOU Secondary Comprehensive School No. 70 of Tyumen

This article substantiates the pedagogical effectiveness of dramatization as an innovative method for developing reading motivation in primary school students. It analyzes key research on the topic, the legal framework, the level of development of the topic, and a new, original methodological development in the form of an algorithm for integrated lessons. This methodological approach promotes the development of emotional perception of text, creative thinking, and takes into account reader interest, as supported by empirical data.

Keywords: literary motivational reading, primary school students, dramatization, dramatization, motivational literary reading, primary education, primary school students.

Современное начальное образование сталкивается с вызовом снижения мотивации младших школьников к чтению на фоне цифровизации и конкуренции с визуальными медиа. Театрализация как активный метод интегрирует игровые и драматические элементы в уроки литературного чтения, способствуя эмоциональному погружению в текст и формированию личностных качеств к героям. Цель исследования — разработать инновационную методическую модель, с целью повышения читательского интереса посредством театрализованных практик, с учетом возрастных особенностей младших школьников.

В процессе анализа научно-методической литературы по проблеме исследования выявлены группы авторов, занимающиеся данной проблематикой. Лазарева Е. А. в работе по формированию начитанности у младших школьников раскрывает роль интерактивных методов в развитии читательского интереса, что приводит к появлению чтения и ролевых игр для эмоционального изучения текста [2, с. 190]. В своих научных работах В. А. Вишневский анализирует психологические барьеры интереса к чтению, выявляя дефицит мотивации из-за монотонности традиционных уроков и рекомендуя драматические приемы для активации когнитивных процессов [1, с. 165]. О. В. Чикишева проводит сравнительный анализ приобщения к чтению, демонстрируя эффективность театрализации в повышении качества изменения на 25–30 % по сравнению с пассивным чтением, с акцентом на развитие речевых навыков [6, с. 117]. Автор Л. А. Милованова применяет творческие задания, включая инсценировки, для развития интереса, отмечая рост мотивации на 40 % в экспериментальных группах для учета сюжетно-ролевой идентификации [7, с.95].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО, утв. Приказом Минпросвещения РФ № 286 от 31.05.2021) определяет приоритетные направления инновационных

технологий, включая игровые театральные методы для формирования универсальных учебных действий, в том числе мотивационно-смысовых [3]. Приказ Минобрнауки РФ от 08.10.2015 № 1601 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам» делает упор на использование инновационных подходов для индивидуализации обучения, что предусматривает методологизацию как средство эмоционального воздействия при организации чтения у младших школьников [4]. В Программе развития образования до 2030 г. возникает необходимость чтения через междисциплинарные формирующие практики, оправдывающие интеграцию драматургии на уроках в начальных классах [5]. Задача по формированию мотивации к чтению разработана фрагментарно в основном преобладает формирование описательных работ по общим методам мотивации, но отсутствуют системные модели театрализации с алгоритмами для младших школьников.

Предлагаем в качестве новизны предоставленного исследования инновационную методическую модель «Театр Чтения», которая представляет собой структурированный алгоритм для 45-минутных занятий в 1–4 классах, интегрирующий театрализацию с цифровыми элементами и рефлексией для повышения мотивации к чтению на 35–45 % по данным аналогичных практик. Разработка адаптирована под ФГОС НОО, сочетает в себе ролевые игры, пантомиму и импровизацию, с акцентом на эмоциональное «проживание» текста младшими школьниками 7–10 лет. Инновация в данном случае выступает как гибридная матрица с QR-кодами для аудио/видео этюдов и инклузивными адаптациями для детей с ОВЗ.

В рамках данного проекта необходимо активизировать интерес через инсценировку; диагностировать мотивацию до/после; обеспечить групповую работу (4–6 чел./группа). Для обеспечения качественного проведения представленного эксперимента необходимо следующее

оборудование и материалы: маски/шапки героев, «невидимые предметы» (коробки для импровизации), фланелеграф; интерактивная доска с QR-кодами (видео этюдов), аудиозаписи интонаций. А также необходимо организовать особое образовательное пространство «Сценическая площадка» (коврик 2х2 м). Диагностика уровня мотивации определяется посредством методики «Хочу

ли я читать?» по шкале от 1 до 5 на бланках «До урока/После», а также с помощью построения словесные портреты героев. Методика разделена на 4 этапа с временными показателями (всего 45 минут), включая переходы и рефлексию. Каждый этап содержит в себе содержательную часть и упражнения, критерии успеха и инновационные элементы (таблица 1).

Таблица 1. Этапы реализации методики формирования мотивации к чтению у младших школьников посредством театрализации

Этап	Время	Содержание и упражнения	Методы и инновации	Критерии успеха
1. Организационный + активация (мотивация)	5–7 мин	Приветствие в ролях: учитель — сказочник, дети угадывают «Кто я?» (пантомима). Диагностика: опрос «Что ты знаешь о Колобке?» (бланк)	Ролевая игра «Театр одного актера»; QR-код с анимацией сказки	90 % детей активно участвуют; фиксация базового интереса ($r=0.85$ корреляция с пост-текстом)
2. Подготовка текста (чтение по ролям)	10 мин	Выразительное чтение по ролям (деление на реплики). Словесные портреты: «Опиши мимику Зайца» (группы)	Чтение с репетициями интонаций; «поменяй концовку» для творчества	Дети воспроизводят 80 % текста выразительно; рост скорости чтения на 15 %
3. Театрализованная драматизация (основной)	20 мин	Этюды: пантомима эмоций героев («Страх Лисицы»). Инсценировка: группы разыгрывают сцены с движением, жестами, музыкой (импровизация «невидимый Колобок»). — «Живые картины»: статичные позы ключевых моментов	Импровизация без текста; цифровое сопровождение (фоновая музыка планшет); персонификация (дети как исторические сказочники)	Эмоциональное вовлечение 100 %; эмпатия (по бланкам: +40 % понимания мотивов героев)
4. Рефлексия и премьера	8–10 мин	Премьера: показ лучшей сценки классу. Самооценка: бланки «Что понравилось? Что читать дальше?». «Гастроли»: запись видео для родителей	Матрица оценки (артистичность, выразительность — 1–5 баллов); совместное сочинение «Продолжение сказки»	Пост-опрос: рост мотивации на 35–45 %; 85 % желают повторить

По результатам проведения диагностики ожидаются следующие эффекты:

1) На формирующем этапе контроль осуществляется посредством наблюдения за мимикой/речью (чек-лист); соответствие активности и интереса.

2) Итоговый этап предполагается контроль сравнения бланков «до/после» (статистика: +7,2 % годовой рост интереса в экспериментальных группах).

Основные эффекты реализации предлагаемой методики — это улучшение речи, интеллекта, интереса к чтению; снижение барьеров (монотонность уроков); применение для инклузивности (адаптированные ролики). Методика масштабируется на серии из 12 уроков с матрицами для разных текстов. А также представим методические рекомендации по внедрению данной модели в образовательный процесс:

1. Подготовительный этап. 1 неделя (с родителями); группы по интересам/способностям.

2. Адаптационный этап. Для 1 класса — упрощенные этюды; 4 класс — импровизация с анализом мотивов.

3. Риски и коррекция. При стеснении — задания с элементами «теневого театра»; мониторинг отзывчивость.

С целью проверки эффективности разработанной модели рассмотрим предлагаемые критерии оценки театральных заданий для младших школьников (1–4 классы) в рамках методики «Театр Чтения», по 5-балльной шкале для объективности и самооценки.

На основании представленного исследования театрализация явно повышает мотивацию к чтению у младших школьников, развитие эмоционального и творческого начала через инсценировку. Предложенная методическая разработка заполняет пробелы в формировании мотивации, используя практический алгоритм с проверяемыми эффектами. Дальнейшие исследования целесообразны в практической апробации методической разработки.

Литература:

1. Вишневский, В. А. Формирование интереса к чтению у детей младшего школьного возраста: психолого-педагогический аспект / В. А. Вишневский, Т. Е. Панченко // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 81–2. — С. 163–166.
2. Лазарев, Е. А. Роль театральной педагогики в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста / Е. А. Лазарев // Художественно-эстетическое пространство современности в образовании и культуре: Материалы Международной научно-практической конференции, Владимир, 02–03 ноября 2021 года / Редколлегия: А. В. Данилова (отв. ред.) [и др.]. — Владимир: Аркаим, 2021. — С. 189–193.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 03.12.2025).
4. Приказ Минобрнауки РФ от 08.10.2015 № 1601 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам». — URL: <https://edu.ru/documents/view/59080/> (дата обращения: 03.12.2025).
5. Программа развития образования до 2030 г. — URL: https://www.rostcom.com/news/gosudarstvennaya_programma_razvitiye_obrazovaniya_v_rossii_do_2030_goda/
6. Чикишева, О. В. Проблема формирования интереса к чтению у младших школьников: теоретический аспект исследования / О. В. Чикишева // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2015. — № 1(62). — С. 116–120.
7. Читательская грамотность как вид функциональной грамотности младшего школьника / Н. С. Стерхова, И. Н. Разливинских, Л. А. Милованова, С. М. Ногина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2023. — № 3(59). — С. 94–104. — DOI 10.52772/25420291_2023_3_94.

Роль музея в патриотическом воспитании молодёжи

Рублевская Александра Сергеевна, студент магистратуры;

Углова Ирина Юрьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор;

Научный руководитель: Мельников Тимур Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается формирование патриотических чувств среди молодёжи и методы привлечения этой аудитории в музейные пространства. Будущее любой нации, несомненно, зависит от уровня интеллекта, культурной осведомлённости и профессиональных компетенций каждого человека. В этом контексте музеи представляют собой мощный инструмент для воспитания патриотизма.

Цель нашего исследования заключается в изучении воздействия музеев на формирование патриотических чувств и ценностей у молодёжи, а также в выявлении факторов, способствующих более глубокому патриотическому воспитанию через музейную деятельность.

Среди действенных стратегий, способствующих эффективному патриотическому воспитанию молодежи в музеях, можно выделить внедрение интерактивных элементов, организацию квестов и мастер-классов, проведение выставок. Важным является разработка специализированных методик, обучающих материалов, программ, ведение социальных сетей музеев, которые будут ориентированы на молодёжную аудиторию.

Ключевые слова: патриотизм, музей, патриотическое воспитание.

Введение

В настоящее время вопрос патриотического воспитания продолжает оставаться крайне важным. Эта проблема касается не только учреждений среднего и высшего образования, но и затрагивает более широкие общественно-национальные аспекты. В нынешних условиях патриотизм воспринимается как неизменная часть жизни.

С каждым годом объём информационных потоков увеличивается, в том числе, приобретая агрессивный характер. В связи с этим необходимо тщательно выбирать источники информации.

Будущее любой нации напрямую связано с уровнем интеллекта, культурной осведомлённости и профессиональных знаний её граждан. Именно по этой причине крайне важно обратить внимание на становление и раз-

вление личности молодого человека в разных аспектах: нравственном, духовном и культурном.

Глубокое уважение к родной стране и готовность ставить её интересы выше личных — и есть суть патриотизма, который является одним из показателей гармонично развитой личности.

Патриотизм представляет собой сильное чувство, которое формируется и сохраняется в течение сотен лет. Это активные действия по защите интересов страны, где бы вы ни находились. Это то, что передается из поколения в поколение.

Президент России В. В. Путин подчеркивает: «Патриотизм — это главное. Без этого России пришлось бы забыть и о национальном суверенитете» [5]. Исходя из этих слов, становится очевидным, что развитие гражданского и патриотического самосознания должно быть в числе приоритетных задач. Это можно достичь через популяризацию знаний о истории и культуре нашего народа.

Посещение музеев предоставляет молодым людям уникальную возможность обогатить свои знания, развить чувство гордости за свою родину и удовлетворить свои духовные потребности. Более того, это также способствует осмыслению выбора будущей профессии, что является важной задачей для молодого поколения, находящегося на пороге взрослой жизни.

Таким образом, музеи сохраняют материальное и духовное наследие всего народа, а также занимают значимое место в патриотическом воспитании молодого поколения. В продолжение традиции, необходимо учитывать аспекты личностного развития и создать методические стратегии, способствующие формированию патриотических чувств.

Цель исследования — изучить влияние музеев на формирование патриотических чувств и ценностей у молодёжи, а также выявить факторы, способствующие более эффективному патриотическому воспитанию через музейную деятельность.

Методика исследования. В процессе исследования проблемы использовался анализ литературных источников.

Результаты. В исследованиях, проведённых такими учеными, как М. А. Горбова, Е. Н. Корчагин, И. В. Конструлева, Е. В. Лисецкая, И. В. Малявко, Л. Ф. Русаков и Ю. Б. Яхно, подчеркивается значение музея в воспитании и укреплении патриотических чувств у молодежи. Они также отмечают, что музеи служат важным инструментом духовного и культурного образования [1].

Тем не менее, анализ существующих теоретических источников свидетельствует о том, что аспекты формирования и развития патриотизма среди молодёжи через музейные практики остаются недостаточно изученными и разработанными [5].

Перед музеями стоит задача — заинтересовать молодежную аудиторию. Для этого необходимо скорректировать уже имеющиеся рабочие методы. Однако зачастую процесс адаптации вызывает протест в музеях, которые пытаются сохранить культурное и историческое наследие.

Согласно исследованию А. М. Сосновской, внедрение интерактивов и цифровых технологий способствует более

глубокому вовлечению молодых людей в деятельность музеев и улучшает восприятие представляемых материалов. Автор приходит к выводу, что молодёжь отдаёт предпочтение опосредованному опыту, выступая в роли пассивных наблюдателей, которые рефлексируют над увиденным.

Полученные результаты указывают на то, что молодёжь признаёт положительное влияние музеев на развитие патриотических чувств. Респонденты фокус-группы отметили, что выставки, интересные посты в социальных сетях и культурные события запоминаются больше всего. Кроме того, участников заинтересовали выставки в онлайн формате и интерактивные приложения [4].

Обсуждение. В последние годы наблюдается значительное улучшение качества работы музеев. Они стали более привлекательными для посетителей, и интерес к ним заметно возрос.

Чтобы сохранить растущий интерес со стороны посетителей, необходимо диверсифицировать образовательные программы, разбавив их развлекательным контентом. Для этого был введён термин «edutainment», который объединяет обучение и развлечение в одном формате [3].

Для эффективного привлечения молодёжи необходимо разработать стратегию, которая будет иметь одинаковый вектор и для музеев, и для учебных заведений. Необходимо уделять особое внимание освещению культурных событий в средствах массовой информации и в интернете, в частности — на таких популярных социальных платформах, как RuTube, ВКонтакте и других.

Социальные сети помогают музеям изучить интересы их целевой аудитории. Именно поэтому важно делать акцент на качественном контенте: цепляющие заголовки, креативные фото и видео, короткие, но ёмкие тексты в описании. Школы, лицеи, гимназии, колледжи, училища и университеты могут делать анонсы предстоящих событий на официальных сайтах, в чатах и социальных сетях.

Уже сейчас музеи проходят активную интеграцию в школьную деятельность, что свидетельствует о немаловажной роли в патриотическом воспитании молодых людей. Это проявляется следующим образом:

- сочинения на темы «Дети войны», «Мой прадед был на войне», «Моё путешествие к местам боевых действий»;
- уроки мужества с сообщениями о войне;
- уроки истории с докладами о ветеранах и великих людях;
- торжественные линейки памяти, митинги;
- конкурсы чтецов со стихотворениями, написанными во время войны;
- написание исследовательских работ учащимися, основанных на музейных экспонатах и материалах [2].

Сотрудничество между ветеранами и школьными музеями занимает важное место в процессе патриотического воспитания. Важно продолжать эту деятельность, совершенствуя форматы и методы взаимодействия, чтобы каждый ребёнок смог ощутить свою связь с великой историей своей страны. Такое сотрудничество способствует укреплению связи между различными поколениями.

Заключение. Патриотическое воспитание молодежи представляет собой актуальное и многообещающее направление, способное помочь решить ряд проблем, связанных с личностным развитием:

- в нравственной сфере формируется чувство гражданственности и патриотизма, развивается гуманное отношение к окружающим и милосердие;
- в социальной сфере акцентируется внимание на на выках общественной активности, которые способствуют участию молодых людей в жизни общества через ученическое самоуправление;
- в познавательной сфере открывается возможность для развития творческих компетенций, исследователь-

ских навыков и умения самостоятельно находить и анализировать информацию.

Мы должны во что бы то ни стало передавать из поколения в поколение память о прошлом, любовь к родине, гордость за свой народ.

Усиление патриотического воспитания молодежи через деятельность музеев может быть достигнуто благодаря внедрению интерактивных форматов, организации квестов, мастер-классов, выставок и других культурно-просветительских мероприятий. Также важным является создание специализированных методик, учебных пособий и программ, а также активное присутствие музеев в социальных сетях.

Литература:

1. Аронов А. А. Воспитывать патриотов: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2020. 175 с.
2. Васюткин Д. В. Школьный музей — средство патриотического воспитания школьников // Современные проблемы образования: опыт и перспективы. 2021. С. 209–211.
3. Ивашин В. М. Роль музеев в патриотическом воспитании молодёжи // Актуальные вопросы подготовки офицеров запаса в гражданских учреждениях высшего образования. Сборник материалов IV Республиканской научно-методической интернет-конференции. 2022. С. 4–7.
4. Сосновская А. М. Формирование культурной идентичности и медиация культурно-исторической памяти // Медиалингвистика. 2025. № 3. С. 541–545.
5. Турсункулова С. Роль музея в формировании патриотизма подрастающего поколения // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7. № 9. С.576–580.

Analyzing the use of L1 (Kazakh/Russian) in the EFL classroom: teacher practices and student perceptions

Sakenqyzy Merey, student;

Azerbayeva Aydana Zhandoqsqyzy, student;

Appazova Sandugash Erkinqyzy, student;

Kaymysh Kazybek, student

Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan (Almaty)

This article will discuss how first language use—mainly Kazakh and Russian—actually works in English classrooms in Kazakhstan. Although many policies encourage teachers to use only English, real classroom practice demonstrates that students and teachers naturally switch between languages. As a fourth-year education student, I was interested in exploring the reasons for this happening and what it means for learning. I interviewed five secondary school EFL teachers and conducted two focus group discussions with students. Using thematic analysis [2,77], I identified three main themes in the data for why L1 is used: when explaining difficult ideas, to provide emotional comfort if students are stressed or confused, and for classroom organization—for example, giving instructions briefly. Students reported feeling more confident and understanding lessons better when hearing some Kazakh or Russian. Teachers, on the other hand, shared that sometimes they do worry about using too much L1 and losing time for valuable practice in English. On the whole, findings provide support for the multilingual teaching approach when it is used thoughtfully. In particular, the study suggests that strategic use of L1 should be included in teacher training programs so that in the future, teachers are able to make intentional and balanced decisions in their classrooms.

Keywords: EFL classroom, first language, L1, Kazakh, Russian, multilingual pedagogy, translanguaging, teacher practices, student perceptions, classroom strategies, language learning.

Introduction

The use of students' first language (L1) in English as a Foreign Language (EFL) classrooms has been debated in language education for decades. Historically, English-only instruction was considered the most effective approach, based on the assumption that maximum exposure to the target language accelerates learning [14,1; 39,1]. In Kazakhstan, this approach discouraged the use

of Kazakh or Russian during lessons, as it was believed that reliance on L1 could hinder English acquisition. However, recent research emphasizes a “multilingual turn” in language education, highlighting the importance of connecting learners’ second language (L2) to their entire linguistic repertoire [6,1; 41,1]. Studies indicate that strategic use of L1 can clarify complex grammar, explain vocabulary, and reduce cognitive load, while also supporting learner confidence and reducing anxiety [4,368; 12,713].

In Kazakhstani EFL classrooms, multilingualism is inevitable. Teachers and students frequently share Kazakh and/or Russian alongside English, making code-switching a natural occurrence. Learner proficiency also influences the necessity for L1 support: lower-proficiency students often benefit more, whereas higher-proficiency learners may prefer English-only instruction [29,1]. Despite this, many teachers remain uncertain about how to balance L1 use, and students’ perspectives are rarely included in research. Understanding both teacher practices and student perceptions is therefore essential for developing effective multilingual teaching strategies.

The main problem that this study intends to solve is a lack of clear understanding of how L1 is actually used and perceived by students. While the policy rhetoric often advocates for English-only instruction, classrooms in Kazakhstan remain multilingual, and teachers’ actual practices may not necessarily align with official guidelines. There is a need to investigate both teacher practices and student perceptions with regard to the potential benefits, challenges, and practical implications of the use of L1 in the EFL classroom.

The aims of the study are as follows:

1. The present study investigates how Kazakhstani secondary school EFL teachers perceive and implement L1 use in their classrooms.
2. Examine how teachers’ decisions about L1 use relate to students’ English proficiency levels.
3. Explore students’ perceptions of L1 use, including effects on comprehension, confidence, and participation.
4. Identify the perceived benefits and challenges of L1 use for teaching and learning.
5. Provide insights to inform teacher training and classroom strategies for purposeful L1 integration.

These findings contribute to the growing discussion of multilingual pedagogy and translanguaging in EFL contexts. The study offers pragmatic implications for in-service teachers who work in Kazakhstan and in other multilingual classrooms with regard to balancing the use of L1 with opportunities for meaningful practice in English. Grasping teacher practice and student experiences informs language teaching that is more effective, inclusive, and sensitive to context.

Methods

This study employed a quantitative research design to investigate the use of the first language (L1), specifically Kazakh and Russian, in English as a Foreign Language (EFL) classrooms in Kazakhstan. Quantitative research was considered appropriate for this study because it allows the systematic measurement of patterns, frequencies, and perceptions related to L1 use among both teachers and students [11,1; 16,1]. By using structured questionnaires, the study was able to collect standardized data, enabling the identification of trends and patterns across participants and the comparison of perspectives between teachers and students.

The study aimed to examine teacher practices regarding L1 use, as well as student perceptions, including their views on the effectiveness, benefits, and potential challenges of L1 use in English lessons. This design aligns with previous research on multilingual pedagogy, which emphasizes the importance of capturing both teacher and learner perspectives to understand the dynamics of translanguaging in the classroom [6,1; 1,1].

Participants

The study involved five secondary school EFL teachers and ten secondary school students, representing a small but purposeful sample suitable for a focused classroom-based investigation.

Three female and two male teachers participated, with teaching experience ranging from three to eighteen years. Teachers varied in terms of classroom context, teaching styles, and English proficiency levels. Their participation provided insight into how experienced educators integrate L1 into their lessons and make instructional decisions based on classroom needs.

Ten students aged 13–15 participated in the study. All students were multilingual, speaking Kazakh and/or Russian alongside English. Students were selected to reflect typical secondary school learners in Kazakhstan, representing different English proficiency levels and learning experiences.

Participation was entirely voluntary, and both teachers and students provided informed consent. Parental consent was obtained for all students, in accordance with ethical research practice. Participants were assured of anonymity and confidentiality, and they were informed of their right to withdraw from the study at any point without any negative consequences. These ethical considerations were guided by the British Educational Research Association [3,1] guidelines for educational research.

Data Collection

Data for this study were collected through structured questionnaires, which were distributed to all participants in paper format during school hours. The questionnaires were designed to provide a quantitative measure of participants’ experiences and perceptions, focusing on the frequency, purpose, and perceived effectiveness of L1 use in EFL classrooms.

The questionnaires consisted of 10 statements rated on a Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree).

The teacher questionnaire explored several aspects of classroom practice, including the frequency of L1 use, situations in which L1 is employed (e.g., grammar explanation, vocabulary clarification, classroom management), perceived benefits for students, challenges associated with L1 use, and how teachers adjust their practices depending on students' English proficiency levels.

The student questionnaire investigated students' perceptions of L1 use, including its usefulness for comprehension, its impact on confidence and anxiety, its effect on participation, and students' preferences regarding the amount of L1 used in lessons.

Participants completed the questionnaires independently to ensure unbiased responses, and the researcher clarified any potential questions before distribution. This method provided standardized and comparable data, making it suitable for quantitative analysis and for drawing meaningful conclusions about teacher and student perspectives.

Data Analysis

The responses from the questionnaires were analyzed using descriptive statistics, which allowed for a clear presentation of patterns in the data. The analysis included the following steps:

1. Determining how many participants selected each Likert-scale option (1–5) for each statement.
2. Calculating the proportion of participants who agreed, disagreed, or were neutral regarding each statement, to provide a clearer picture of trends across the sample.
3. Computing mean scores for each statement to compare responses between teachers and students and to identify areas of consensus or divergence.

The results were presented in Chart 1, enabling a straightforward comparison of teacher and student perspectives on L1 use. This approach provides both a visual and numerical representation of key findings, which enhances the clarity and interpretability of the data.

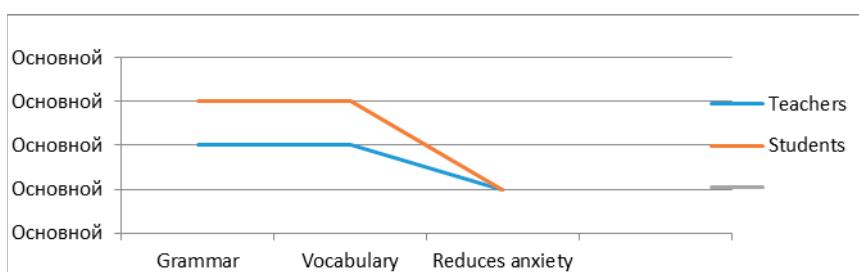


Fig. 1. Comparison of teacher and student perspectives on L1 use

Ethical Considerations. Ethical considerations were central to the research process. Participants were fully informed about the study's aims, procedures, and voluntary nature. They were assured of the confidentiality and anonymity of their responses. For students, parental consent was obtained in addition to student consent. All participants had the right to withdraw from the study at any time without consequence. The study adhered to ethical guidelines outlined by the British Educational Research Association [3,1], ensuring that the research was conducted responsibly and respectfully.

Results and Discussion

Teacher Questionnaire Results

The results of the teacher questionnaire reveal patterns in the use of L1 (Kazakh and Russian) in EFL classrooms. Table 1 summarizes the descriptive statistics, including average scores and agreement percentages for each statement.

Table 1. Teacher Responses to L1 Use in EFL Classrooms (N = 5)

Statement	Mean	Agree (4–5)	Neutral (3)	Disagree (1–2)
I use L1 during English lessons	4.2	80 %	20 %	0 %
I use L1 to explain grammar	4.0	80 %	20 %	0 %
I use L1 to explain vocabulary	4.0	80 %	20 %	0 %
I use L1 for classroom management	3.8	60 %	40 %	0 %
L1 helps students feel confident	4.0	80 %	20 %	0 %
L1 reduces student anxiety	3.8	60 %	40 %	0 %

Table 1 (continued)

Statement	Mean	Agree (4–5)	Neutral (3)	Disagree (1–2)
Excessive L1 may reduce English exposure	4.2	80 %	20 %	0 %
I plan when and how to use L1	3.6	60 %	40 %	0 %
I adjust L1 use based on proficiency	4.0	80 %	20 %	0 %
L1 improves classroom participation	3.8	60 %	40 %	0 %

Interpretation

Teachers reported frequent use of L1, particularly for explaining grammar and vocabulary, with 80 % agreeing that it supports student understanding. L1 is also seen as a tool to reduce anxiety and increase confidence, consistent with previous findings [4,370; 9,280]. However, teachers are aware of the potential drawback that excessive L1 may limit English exposure (80 % agreement). Classroom management and planned use of L1 showed slightly lower agreement, indicating that while teachers recognize its benefits, it is not always strategically integrated.

Student Questionnaire Results

Student responses indicate that L1 is perceived as highly supportive for learning. Table 2 presents descriptive statistics from the student questionnaire.

Table 2. **Student Responses to L1 Use in EFL Classrooms (N = 10)**

Statement	Mean	Agree (4–5)	Neutral (3)	Disagree (1–2)
Teacher uses L1 in lessons	4.0	70 %	20 %	10 %
L1 helps me understand grammar	4.2	80 %	10 %	10 %
L1 helps me understand vocabulary	4.2	80 %	10 %	10 %
L1 makes me feel confident	4.0	70 %	20 %	10 %
L1 reduces anxiety	3.8	60 %	30 %	10 %
L1 helps participation	4.0	70 %	20 %	10 %
L1 sometimes interrupts learning	3.2	30 %	40 %	30 %
I prefer more L1 in lessons	3.6	50 %	30 %	20 %
I prefer less L1 in lessons	3.2	30 %	40 %	30 %
L1 helps me learn English effectively	4.0	70 %	20 %	10 %

Interpretation

Students generally perceive L1 as beneficial for comprehension and confidence, particularly for grammar and vocabulary (80 % agreement). L1 also supports participation and reduces anxiety for many learners, aligning with previous research in multilingual EFL contexts [1,45; 18,560]. A minority of students (30 %) felt that L1 sometimes interrupts learning, and preferences for more or less L1 were mixed, reflecting the need for balanced and purposeful use.

Overall, both teachers and students recognize the positive role of L1 in supporting understanding, confidence, and classroom participation. Teachers, however, are slightly more cautious, emphasizing planning and awareness of excessive L1 use. Students are generally more open to L1, but some express concern that too much use could interfere with English immersion. These findings align with studies highlighting that strategic L1 use can enhance learning without compromising target language exposure [4,370; 9,280].

Discussion

The results suggest that purposeful L1 use is valuable in Kazakhstani EFL classrooms. Teachers' decisions to use L1 are influenced by students' proficiency levels, lesson content, and the goal of reducing cognitive load and anxiety. Students benefit from L1 support, particularly in understanding grammar and vocabulary, but their perceptions highlight the importance of balance.

These findings support the broader multilingual turn in language education [6,10], emphasizing that learners' L1s are resources rather than obstacles. They also suggest practical implications: EFL teachers can integrate L1 strategically to scaffold learning while ensuring sufficient exposure to English. Training programs could include guidance on when and how to use L1 effectively to maximize comprehension and participation.

Conclusion

This study examined the use of the first language (L1), specifically Kazakh and Russian, in secondary school EFL classrooms in Kazakhstan, focusing on teacher practices and student perceptions. The findings demonstrate that L1 is employed strategically by teachers, particularly to explain grammar and vocabulary, manage classrooms, and support student confidence. Students generally perceive L1 use positively, reporting that it reduces anxiety, aids comprehension, and facilitates participation.

However, both teachers and students recognize the need for balance; excessive reliance on L1 can reduce exposure to English and limit opportunities for language practice. These results support the growing body of research advocating for multilingual pedagogies, where learners' L1s are leveraged as resources rather than obstacles [6,3; 1,5].

The study has several implications for practice. Teacher training programs should provide guidance on strategic L1 use, emphasizing when and how it can enhance learning while maintaining sufficient English input. Additionally, classroom activities can be designed to integrate purposeful translanguaging, fostering both comprehension and participation.

In conclusion, this study highlights that purposeful and balanced L1 use can positively impact EFL learning, particularly in multilingual contexts like Kazakhstan, and that teacher awareness and planning are key to maximizing its benefits. Future research could expand to larger samples and investigate longitudinal effects of L1 use on language acquisition.

References:

1. Akhmetova, I. (2021). Practitioners' views on translanguaging in Kazakhstani EFL classrooms (Master's thesis, Nazarbayev University). <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/5623>
2. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
3. British Educational Research Association. (2024). Ethical guidelines for educational research (5th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2024>
4. Bruen, J., & Kelly, N. (2017). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), 368–381. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>
5. Burner, T., & Carlsen, C. (2022). Teachers' multilingual beliefs and practices in English classrooms: A scoping review. *Review of Education*, 11(2), 3407. <https://doi.org/10.1002/rev3.3407>
6. Conteh, J., & Meier, G. (2014). The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
7. Cook, G. (2010). Translation in language teaching: An argument for reassessment. Oxford University Press.
8. Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
9. Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275–292. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.2.275>
10. Galloway, N. (2020). Focus groups. Capturing the dynamics of group interaction. In H. Rose & J. McKinley (Eds.), *Handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 290–301). Routledge.
11. Goodman, B., & Manan, S. A. (forthcoming). Translanguaging beliefs and practices in Kazakhstan: A critical review. In K. A. da Silva & L. Makalela (Eds.), *Handbook on translanguaging in the global south*. Routledge.
12. Goodman, B., Kambatyrova, A., Aitzhanova, K., Kerimkulova, S., & Chsherbakov, A. (2022). Institutional supports for language development through English-medium instruction: A factor analysis. *TESOL Quarterly*, 56(2), 713–749. <https://doi.org/10.1002/TESQ.3090>
13. Ho, D. G. E. (2012). Focus groups. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0418>
14. Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
15. Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Introduction to research methods in psychology* (4th ed.). Pearson.
16. Johnson, R. B., & Christensen L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Allyn and Bacon.
17. Karabassova, L., & San Isidro, X. (2020). Towards translanguaging in CLIL: A study on teachers' perceptions and practices in Kazakhstan. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 556–575. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1828426>
18. Kaye, P. (2014, December 22). Translation activities in the language classroom. *Teaching English*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/translation-activities-language-classroom>
19. Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
20. Kuandykov, A. (2021). EFL teachers' translanguaging pedagogy and the development of beliefs about translanguaging (Master's thesis, Nazarbayev University). <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/5608>
21. Langford, B. E., Schoenfeld, G. A., & Izzo, G. (2002). Nominal grouping sessions vs focus groups. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 5(1), 58–70.

22. Malmkjær, K. (2010). Language learning and translation. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 185–190). <https://doi.org/10.1075/hts.1>
23. May, S. (2014). The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education. Routledge.
24. Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
25. Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Routledge.
26. Samardali, M., & Ismael, A. M. (2017). Translation as a tool for teaching English as a second language. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 40, 64–69.
27. Smagul, A. (2024). L1 and translation use in EFL classrooms: A quantitative survey on teachers' attitudes in Kazakhstani secondary schools. *System*, 108, 103443. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103443>
28. Tastanbek, S. (2019). Kazakhstani pre-service teacher educators' beliefs on translanguaging (Master's thesis, Nazarbayev University Repository). <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/4328>
29. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan.
30. Topolska-Pado, J. (2010). Use of L1 and translation in the EFL classroom. *Glottodidactic Notebooks*, 2, 11–25.
31. Zhunussova, G. (2021). Language teachers' attitudes towards English in a multilingual setting. *System*, 100, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102558>

Геймификация в обучении английскому языку как средство повышения учебной мотивации у студентов

Сарсенова Аруна Сериковна, студент

Костанайский государственный педагогический университет имени У. Султангазина (Казахстан)

Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Статья посвящена анализу геймификации как эффективного средства повышения учебной мотивации студентов в процессе изучения английского языка в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения инновационных педагогических технологий, что отражено в нормативных документах Республики Казахстан, направленных на цифровизацию и повышение качества образовательного процесса. В работе рассматриваются теоретические основы геймификации, ее игровые элементы и механики, влияющие на внутреннюю мотивацию обучающихся, а также их связь с личностно-ориентированным, коммуникативным, компетентностным и межкультурным подходами.

Эмпирическое исследование, проведённое методом анкетирования среди 52 студентов в возрасте от 15 до 25 лет, показало, что большинство обучающихся положительно воспринимают внедрение игровых элементов в обучение английскому языку, отмечают повышение интереса, улучшение усвоения материала и желание более частого применения геймификации. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что использование игровых механизм способствует росту учебной мотивации по сравнению с традиционными методами.

На основе анализа данных предложены рекомендации по эффективному включению игровых элементов в образовательный процесс, включая использование онлайн-викторин, командных заданий, системы достижений и баллов. Сделан вывод о том, что геймификация является перспективным инструментом повышения мотивации, вовлечённости и активности студентов в обучении английскому языку.

Gamification in English language teaching as a means of increasing students' learning motivation

Sarsenova Aruna Serikovna, student

Kostanay State Pedagogical Institute (Kazakhstan)

Scientific advisor: Morozova Dina Askatovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov (Kazakhstan)

The article is devoted to the analysis of gamification as an effective means of increasing students' learning motivation in the process of learning English in the context of digital transformation of education. The relevance of the research is due to the need to intro-

duce innovative pedagogical technologies, which is reflected in the regulatory documents of the Republic of Kazakhstan aimed at digitalization and improving the quality of the educational process. The paper examines the theoretical foundations of gamification, its game elements and mechanics that influence the internal motivation of students, as well as their connection with personality-oriented, communicative, competence-based and intercultural approaches.

An empirical survey conducted among 52 students aged 15 to 25 showed that the majority of students positively perceive the introduction of game elements in English language teaching, noting increased interest, improved learning and a desire for more frequent use of gamification. The results obtained confirm the hypothesis that the use of game mechanics contributes to the growth of learning motivation compared to traditional methods.

Based on the data analysis, recommendations are proposed for the effective inclusion of game elements in the educational process, including the use of online quizzes, team assignments, achievement systems and scores. It is concluded that gamification is a promising tool for increasing motivation, engagement and activity of students in English language teaching.

Современное образование переживает процесс цифровой трансформации, что требует внедрения инновационных подходов к организации учебного процесса. В области преподавания английского языка особое значение приобретает проблема формирования устойчивой учебной мотивации студентов, так как именно она во многом определяет успешность овладения иностранным языком. Традиционные методы обучения нередко оказываются недостаточно эффективными для поколения студентов, ориентированных на активное использование цифровых технологий и интерактивных форм взаимодействия.

Проблема исследования является технические трудности, недостаток времени, отсутствие интереса и мотивации у студентов к изучению английского языка.

Геймификация способствует повышению внутренней мотивации студентов, делая процесс изучения английского языка более увлекательным и интерактивным, что в итоге приводит к улучшению результатов обучения [4].

Геймификация является актуальной так, как педагогическая технология, основанная на применении игровых механик в неигровом контексте, рассматривается исследователями как одно из перспективных средств повышения интереса к обучению и вовлечённости обучающихся. Использование элементов геймификации в обучении английскому языку способствует развитию внутренней мотивации, активизации познавательной деятельности и формированию положительного отношения к учебному процессу. Всё это определяет актуальность обращения к данной теме.

Актуальность исследования подтверждается также нормативными документами. Например в Законе Республики Казахстан «Об образовании» подчёркивается необходимость внедрения инновационных методов и повышение качества образовательных услуг. В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы среди приоритетных направлений обозначены цифровизация системы образования и внедрение современных педагогических технологий. Это делает использование геймификации как средства повышения учебной мотивации студентов особенно значимым и своевременным.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку в высшем или среднем профессиональном образовании.

Предметом исследования является геймификационные элементы (баллы, значки, задания-квесты и т. д.) как средства формирования и повышения учебной мотивации студентов.

Основные методы геймификации включают игровые элементы (баллы, уровни, рейтинги, награды) и игровые механики (квесты, симуляции, ролевые игры), онлайн-платформы, которые применяются для повышения мотивации и вовлеченности. Эти методы могут быть как частью уже существующего курса (легкая геймификация), так и представлять собой полное погружение в игровую среду (глубокая геймификация).

Цель исследования: Выявить отношение студентов к использованию игровых элементов в процессе изучения английского языка и определить на сколько геймификация способствует повышению учебной мотивации.

Гипотеза: Интеграция геймификационных элементов в процесс обучения английскому языку повышает учебную мотивацию студентов по сравнению с традиционными методами.

Задачи исследования:

- Проанализировать теоретические подходы к геймификации и мотивации в обучении иностранным языкам.

- Выявить основные игровые элементы, применяемые в геймификации (баллы, значки, рейтинги и др.) и их связь с мотивацией.

- Провести эмпирическое исследование (опрос/эксперимент) среди студентов, обучающихся английскому языку, для оценки изменения мотивации при использовании игровых методов.

- Разработать рекомендации для преподавателей по эффективному внедрению геймификации в учебный процесс.

Использование игр на уроках английского языка представляет собой нетрадиционный метод обучения, который активно внедряется в современные образовательные практики. Геймификация в переводе с английского «gamification» является внедрением игровых элементов в неигровую деятельность, в данном случае в процесс обучения. Геймификация — это не просто использование игровой механики и элементов для повышения привлекательности обучения, но идея повышения вовлеченности учащихся, создания интерактивных условий обучения и достижения самостоятельности учащихся в обучении [1].

Проанализировав теоретические знания согласно Л. С. Выготскому, Д. Б. Эльконину посредством игровой деятельности происходит усвоение общественного опыта, игра воссоздает социальные отношения между людьми, а также игра способствует развитию мотивационно-потребностной сферы, познания, умственных действий и произвольного поведения [3., 7].

Теоретические подходы к геймификации в обучении иностранным языкам включают:

- **личностно-ориентированный** фокусируется на индивидуальных потребностях и интересах обучающихся;
- **коммуникативный** основное внимание уделяется навыкам общения в реальных ситуациях;
- **компетентностный** предполагает развитие у студентов набора компетенций, включая знание языка и умение использовать его в различных сферах;
- **межкультурный** подчеркивает важность изучения культуры, связанной с языком.

Геймификация может быть применена для изучения культурных особенностей, например, через игру «Акценты», где студенты имитируют произношение различных англоязычных стран, ролевые игры или дискуссии, решение практических задач, приближенных к реальным жизненным ситуациям.

Геймификация может помочь персонализировать процесс обучения, предлагая задания, соответствующие уровню и предпочтениям студента.

Основные игровые элементы в геймификации — это баллы, значки, рейтинги, уровни, индикаторы прогресса и призы. Они работают за счет использования естественного стремления к достижениям, статусу и наградам, связывая их с мотивацией через предоставление обратной связи, формирование конкуренции, ощущение прогресса и вознаграждение.

Баллы (очки) накапливаются за выполнение действий, служат мерой успеха или прогресса, используются для вознаграждения. Участник видит свой прогресс и получает вознаграждение (в виде баллов) за свои усилия, что стимулирует продолжать.

Значки (бейджи) — визуальные награды за выполнение конкретной задачи или достижения. Получение

значка символизирует признание усилий, что мотивирует получать новые, более сложные значки.

Рейтинги (таблицы лидеров) — список участников, упорядоченный по их результатам (баллам, достижениям). Участники мотивированы соревноваться с другими, чтобы подняться выше в списке лидеров.

Уровни разделяют пользователей на группы в зависимости от их достижений. Для перехода на новый уровень требуется больше усилий. Ощущение «продвижения» от уровня к уровню дает чувство роста и мотивирует к достижению более высоких ступеней.

Индикаторы прогресса — визуальные элементы (например, полоска прогресса), показывающие, насколько близко пользователь к достижению цели. Помогают видеть приближение к цели и мотивируют довести начатое до конца, так как остается «всего ничего».

Призы реальные или виртуальные вознаграждения, которые можно получить за определенные достижения. Мотивируют благодаря ценности самого приза, а также влияют на мотивацию через время и масштаб награды. Эффективность геймификации в цифровом обучении становится важным вопросом, особенно в контексте преподавания английского языка. Этот вопрос подчеркивает не только разнообразие предметных областей, но и уникальность индивидуальных особенностей обучающихся, что находит свое отражение и в изучении английского. Одна и та же методика, внедренная в образовательный контекст, может продемонстрировать впечатляющую эффективность в одной области и, в то же время, оказаться неэффективной в другой [5]

Для того чтобы полностью оценить ситуацию я провела анкетирование по ссылке [2] на тему «Геймификация в обучении английскому языку как средство повышения учебной мотивации студентов», целью которой является выявить отношение студентов к использованию игровых элементов в процессе изучения английского языка и определить на сколько геймификация способствует повышению учебной мотивации. Результаты анкетирования я занесла в таблицу 1, где отражается отношение студентов к геймификации. Возраст участников составляет от 15 до 25 лет, всего было опрошено 52 человека.

Таблица 1. Опрос

Вопрос	Вариант	Количество ответов	Вывод
Нравится ли вам изучать английский язык	Да, очень	37	Наиболее частый ответ — «Да, очень» (37 ответов, 71.2 %).
	Скорее да	11	
	Не уверен(а)	4	
Как часто преподаватель использует игровые элементы на уроках (например, викторины, соревнования, очки рейтинги)	Очень часто	25	Наиболее частый ответ — «Очень часто» (25 ответов, 48.1 %).
	Иногда	18	
	Редко	4	
	Никогда	5	
Повышает ли геймификация ваш интерес к изучению английского языка	Да, значительно	39	Наиболее частый ответ — «Да, значительно» (39 ответов, 75.0 %).
	Да, немного	12	
	Нет, не влияет	1	

Вопрос	Вариант	Количество ответов	Вывод
Как вы оцениваете эффективность геймификации (по шкале от 1 до 5)	5	25	Наиболее частый ответ — «5» (25 ответов, 51.0 %).
	4	19	
	3	4	
	1	1	
Считаете ли вы, что геймификация помогает лучше запомнить материал?	Да	40	Наиболее частый ответ — «Да» (40 ответов, 76.9 %).
	Частично	12	
Хотели бы вы, чтобы игровые элементы использовались чаще на уроках английского языка?	Да	49	Наиболее частый ответ — «Да» (49 ответов, 94.2 %).
	Затрудняюсь ответить	2	
	Нет	1	

Общий вывод по результатам исследования анкетирования показало, что большинство студентов положительно относятся к геймификации на уроках английского языка. Игровые элементы регулярно используются преподавателями (у многих — часто или иногда), а студенты отмечают рост интереса и лучшую запоминаемость материала. Наиболее предпочитаемые формы — онлайн-викторины и командные соревнования. Эффективность геймификации оценивается в основном на 4–5 баллов. Большинство опрошенных хотят, чтобы игровые элементы использовались чаще на занятиях, и активно участвуют в игровых активностях вне уроков. Опрос показал положительную отношение студентов к геймификации на уроках английского языка, и в целом на образовательный процесс.

Аналитическая интерпретация и рекомендации

1) Тенденции и закономерности: Студенты 2 курса составляют основную массу респондентов, поэтому полученные данные отражают мнение преимущественно этой возрастной и учебной группы. Высокая доля положительных ответов на вопросы о влиянии геймификации (интерес, запоминание, общая оценка эффективности)

свидетельствует о потенциале дальнейшего внедрения игровых методов.

2) Рекомендации для преподавателей: увеличить долю онлайн-викторин и командных заданий, ввести систему достижений и баллов, комбинировать игровые элементы с традиционной практикой для сохранения самостоятельности студентов.

3) Ограничения исследования: выборка преимущественно 2 курса и преобладание женщин в выборке могут влиять на универсальность результатов. Рекомендуется расширить выборку в будущем.

Преимущество:

- повышение мотивации;
- развитие интересы;
- активное вовлечение студентов;
- формирование командного духа;
- развитие креативности

Вывод: недостаточная мотивация обучающихся остается одной из главных проблем, когда речь идет об английском языке. Потеря интереса, не желание изучать языки, поэтому важно интегрировать геймификацию таким образом, чтобы она продолжала вдохновлять и поддерживать интерес студентов на протяжении всего учебного процесса. Геймификация, является эффективным инструментом для повышения учебной мотивации студентов.

Литература:

1. Ахметова Г. К., Исакова А. Т. Влияние геймификации на мотивацию при изучении английского языка // Педагогика и психология. — 2024. — № 2 (51). — С. 115–120.
2. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScIKNGsZKauTFwlDuvI8GEEj1JxLJ0DOs9lR8AAEi5LLBjdQ/viewform?usp=publish-editor>
3. Выготский Л. С. Психологическое значение игры // Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с. — С. 65.
4. Duisenova, M. M.; Zhorabekova, A. N. «Геймификация и её применение в процессе обучения английскому языку в начальной школе». Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. Том 81, № 1, март 2024, с. 406–417.
5. Липина, В. Е. «Геймификация цифрового обучения при изучении английского языка: актуальные проблемы». Актуальные исследования, № 21 (151), май 2023.
6. Тыркесбаева, Г. Е. «Геймификация как способ повышения мотивации и уровня владения речевыми навыками и умениями в английском языке у студентов неязыковых вузов». Репозиторий КГУ, 2021.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с. — С. 320–332.

Специфика логопедической работы с пациентами при дизартрии сосудистого и нейродегенеративного генеза

Силина Евгения Владимировна, студент магистратуры
Московский институт психоанализа

Баева Анастасия Романовна, логопед

Научный руководитель: Бердникович Елена Семеновна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, руководитель психолого-логопедической группы
Российский центр неврологии и нейронаук (г. Москва)

В статье рассмотрена проблема персонифицированного подхода в логопедической работе у пациентов сосудистого и нейродегенеративного генеза, страдающих дизартрией. Авторы приводят описание собственного исследования, проведенного в неврологических отделениях ФГБНУ РЦНН, опираясь на анализ литературы и разработку диагностического блока и курса речевой реабилитации.

Ключевые слова: дизартрия, нейродегенеративные заболевания, логопедическая работа, разборчивость речи, персонифицированная программа.

Введение

У пациентов, перенесших инсульт, нарушения речи наблюдаются более чем в 30 % случаев и являются вторым по значимости и распространенности дефектом после двигательных нарушений [6]. В результате расстройства речевой функции затрудняются коммуникативные способности, снижается возможность общения с близкими, что ведет к нарастанию фрустрации, депрессии и, в итоге, к социальной депривации этих пациентов. Отдельной формой поражения речевой функции является дизартрия. Дизартрия — расстройство произносительной стороны речи, обусловленное нарушением иннервации мышц речевого аппарата. Ведущим дефектом является нарушение фонетической и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной или периферической нервной системы. Это нарушение сопровождается расстройством артикуляции, фонации, речевого дыхания, темпо-ритмической организации и интонационной окраски речи, в результате чего речь теряет свою членораздельность и внятность. Степень выраженности нарушения звукопроизношения зависит от характера и тяжести поражения нервной системы.

Дизартрия не возникает сама по себе, она является следствием самых разнообразных заболеваний и состояний: нейрохирургических операций, нарушений мозгового кровообращения, перенесённого инсульта, черепно-мозговых травм, заболеваний сосудов головного мозга, нарушений нервной системы, димиелинизирующих заболеваний головного мозга, бокового амиотрофического склероза, болезнью Паркинсона, нейросифилисом.

Способность человека говорить, речеязыковая способность является одной из отличительных его особенностей. Чем богаче и правильней его речь, тем лучше он излагает и доносит свои мысли. Согласно Л. С. Выготскому, «речь является не только средством и формой общения, но и орудием мышления и средством организации, регуляции

психических процессов человека». Существуют различные речевые нарушения, т. е. отклонения от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека.

Логопед в медицинском учреждении должен уметь распознавать речевые нарушения при сосудистых и нейродегенеративных нарушениях. **Сосудистые, или цереброваскулярные заболевания** головного мозга — группа патологических состояний, развивающихся вследствие нарушений мозгового кровообращения разной этиологии и патогенеза. Сосудистые заболевания принято разделять на острые нарушения мозгового кровообращения, хроническую ишемию головного мозга и сосудистую деменцию. Острыми нарушениями мозгового кровообращения являются: преходящие нарушения мозгового кровообращения (транзиторные ишемические атаки и гипертонический криз), ишемический инсульт, геморрагический инсульт, острая гипертоническая энцефалопатия. Хроническая ишемия головного мозга — это начальные проявления недостаточности кровообращения и дисциркуляторная энцефалопатия I, II, III стадии [5]. Значительный процент последствий локального мозгового кровообращения составляют речевые и когнитивные нарушения. Приблизительно 21–40 % пациентов, перенесших инсульт, страдают стойкой афазией, которая постепенно ухудшает качество жизни и результаты реабилитации. Среди группы речевых нарушений, развивающихся у больных с последствиями нарушения мозгового кровообращения, вторым по значимости признается двигательное речевое нарушение периферического типа, а именно синдром дизартрии (13,4 % больных).

При дизартрии степень выраженности нарушения звукопроизношения зависит от характера и тяжести поражения нервной системы. В легких случаях имеются отдельные искаключения звуков, нечеткость речи; в более тяжелых отмечается «смазанная речь», имеют место замены и пропуски звуков, страдает ее темп, выразительность, голосовые модуляции. При тяжелых поражениях центральной нервной

системы речь становится невозможной из-за полного паралича речедвигательных мышц (анартрия).

Также в результате инсульта и черепно-мозговой травмы могут возникнуть такие расстройства, как нарушение голоса (дисфония) и нарушение глотания (дисфагия). У больных в остром периоде заболевания возникают проблемы с глотанием вне зависимости от очага поражения.

Методология и основные принципы восстановительного обучения определяются прежде всего тем, что речевые нарушения, обусловленные инсультом и черепно-мозговой травмой представляют собой следствие локальных поражений головного мозга. В остром периоде на проявления локальных поражений накладывается общая реакция мозга на повреждение, выражаясь диаэзом (охранительным торможением), функционально расширяющим размеры патологического очага. Такой динамический компонент резко усугубляет картину речевых и когнитивных нарушений и длится, как правило, от 3-х до 6-ти недель.

Выздоровление в речевом аспекте также во многом зависит от этиологии. В нашем исследовании мы опирались на некоторые данные из исследований, в которых было показано выздоровление приблизительно у половины пациентов [7]. У 67 из 151 участника в острой фазе после инсульта была диагностирована дизартрия. Стандартизированное обследование было проведено у 72 % (48 из 67) участников. Наиболее часто наблюдаемыми речевыми нарушениями были нечеткая артикуляция согласных, хриплый голос и слышимый вдох. Акустические параметры — максимальное время фонации и максимальная громкость — больше всего отклонялись от нормативных значений. Односторонняя дизартрия верхних двигательных нейронов (UUMN) была основным типом дизартрии, выявленным у 52 % (25 из 48) участников. В общей сложности у 58 % (28/48) и 71 % (34/48) участников не было/были минимальные/лёгкие нарушения на функциональном уровне и уровне активности соответственно. Разборчивость речи была снижена незначительно. У 46 % (70/151) участников при поступлении в больницу наблюдалась дизартрия, половина из них полностью избавилась от дизартрии в течение недели после появления симптомов инсульта.

Эффективность нейрореабилитации обеспечивается комплексом мероприятий, охватывающим: медикаментозное лечение; ЛФК, массаж, физиотерапию; восстановительное обучение, предполагающее индивидуальные и групповые логопедические занятия, а также систему психолого-коррекционного воздействия; мероприятия по социально-трудовой и социально-бытовой реабилитации; психотерапию, в том числе и семейную.

Нейрореабилитация в остром периоде проводится с учетом координированного комплекса мер в рамках междисциплинарного подхода. Преимущество данного подхода заключается в объединенной работе специалистов мультидисциплинарного профиля. Включение логопедов в работу мультидисциплинарных бригад актуализируют проблему организации медико-педагогического взаимодействия.

Восстановление речевых нарушений проводится в комплексе с лечением основного заболевания, послужившим причиной их развития. Лечебно-реабилитационные мероприятия проводятся мультидисциплинарно и включают в себя: медикаментозную поддержку, лечебную гимнастику, массаж, логопедические занятия, нейропсихологическую коррекцию, консультации психиатра, психотерапевтическую помощь. Максимальная эффективность восстановления достигается при раннем начале реабилитации, в том числе логопедических занятий.

Итак, можно говорить о том, что дизартрия, вызванная сосудистыми заболеваниями, в зависимости от локализации и степени повреждения головного мозга, при эффективной нейрореабилитации может быть постепенно скорректирована. Восстановление речевых нарушений проводится в комплексе с лечением основного заболевания, послужившим причиной их развития. Логопедическая помощь в остром периоде оказывается в соответствии с приоритетами оказания специализированной помощи населению и показана всем пациентам, у которых отмечаются расстройства речи, голоса и глотания.

Если на раннем этапе реабилитации работа с больным должна быть строго дозирована в зависимости от особенностей общего состояния пациента и носить щадящий характер, то в подострой стадии заболевания восстановительное обучение проводится с расчетом на все более активное, сознательное вовлечение больного в реабилитационный процесс. Таким образом, интенсивность логопедических занятий возрастает вместе с улучшением общего состояния пациента.

Нейродегенеративные заболевания (НДЗ) — группа тяжелых прогрессирующих заболеваний преимущественно позднего возраста, которые характеризуются гибеллю определенных популяций нейронов и/или глиальных клеток в результате нарушения процессинга определенных клеточных белков, с постепенной атрофией соответствующих отделов центральной нервной системы [4]. Наиболее распространенными и тяжелыми нейродегенеративными заболеваниями являются болезнь Альцгеймера, болезнь Паркинсона, боковой амиотрофический склероз.

Нейродегенеративные заболевания являются одной из частых причин инвалидизации населения пожилого возраста вследствие неуклонного прогрессирования когнитивных нарушений вплоть до деменции, что определяет медико-социальную значимость раннего выявления и эффективной реабилитации данной категории больных. Сложности нейрореабилитации пациентов с НДЗ во многом связаны с разнообразием имеющихся у них неврологических, когнитивных расстройств и длительным латентным доклиническим периодом, при котором у больных наблюдаются лишь умеренные КН и легкие дефекты речи. В то же время ранняя диагностика нейродегенеративных расстройств имеет решающее значение для своевременного лечения и замедления темпа прогрессирования заболевания.

Известно, что НДЗ могут дебютировать развитием речевых нарушений, начинающихся исподволь и прогресси-

ирующих в течение многих лет. В последние годы активно изучается вопрос поиска отличительных языковых переменных, позволяющих выявлять расстройства речи, связанные с различными НДЗ. При этом исследование речи и определение паттернов нарушений, характерных для разных видов нейродегенерации, может способствовать их своевременной диагностике и возможной коррекции, так как применение модифицирующих болезнь препаратов может быть успешным только на самых ранних стадиях заболевания. Сложности диагностики речевых нарушений у пациентов с НДЗ во многом связаны с их разнообразием и тяжестью имеющихся у больных неврологических и когнитивных расстройств.

Уточнение характера речевых расстройств при НДЗ, а также совершенствование методов их диагностики, может способствовать раннему выявлению нейродегенеративного процесса, своевременной медикаментозной коррекции и разработки индивидуальных лечебных и реабилитационных воздействий [3].

Начиная работу с пациентом с дизартрией нейродегенеративного генеза, логопед (как и при работе с пациентами с дизартрией сосудистой этиологии) «должен знать клинику нарушений речи у больных с дизартрией, уметь провести дифференциальную диагностику дизартрии, а также учитывать показания и противопоказания для проведения коррекционных занятий при данном речевом нарушении» [2]. «Восстановление речи у больных само по себе невозможно без знания логопедом семиотики языка, специфики проявлений и течения основного заболевания, возможных нарушений речи у больных на разных этапах заболевания, учёта психотипа и преморбида больного. Логопед обязан знать, какие препараты принимает курируемый больной», учитывать специфику диеты при планировании преодоления дисфагии, если таковая имеется [2].

Коррекционная работа с пациентами с дизартрией, вызванной нейродегенеративным заболеванием, в неврологическом отделении стационара состоит, обычно, из 3-х этапов:

1. Сбор анамнеза заболевания, приведшего к нарушению речи, тщательное обследование артикуляционного аппарата, уточнение состояния подкорковых структур головного мозга с помощью нейровизуализационных методов обследования;

2. Составление логопедического и нейропсихологического заключения с целью определения алгоритма речевой реабилитации пациента нейродегенеративного профиля и разработки персонифицированной программы восстановления речи как функции;

3. Проведение курса логопедических занятий с перспективным планированием дистанционных заданий по восстановлению дыхания, голосообразования и артикуляции.

Резюмируя, можно сказать, что логопедическая работа с пациентами при дизартриях, вызванных нейродегенеративными заболеваниями, должна проводиться после

скрупулёзного сбора анамнеза, тщательной диагностики, составления логопедического заключения, исходя из которого определяется алгоритм речевой реабилитации пациента и персонифицированная программа восстановления речи. Затем проводится курс логопедических занятий.

Особенностью работы с дизартрией, обусловленной нейродегенеративными заболеваниями можно назвать продуманность речевых упражнений, строго дозированную нагрузку, мягкое, плавное, неспешное выполнение заданий, т. к. пациент с нейродегенеративной патологией может быстро утомляться при речевой нагрузке, а утомление может спровоцировать откат в работе.

Материалы и методы. Клиническое исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Российский центр неврологии и нейронаук» (ФГБНУ РЦНН). Основными направлениями деятельности РЦНН являются: острые нарушения мозгового кровообращения (транзиторная ишемическая атака, инсульт), в том числе в молодом возрасте; последствия инсульта; хронические нарушения мозгового кровообращения; патология артерий, кровоснабжающих головной мозг; вестибулярные нарушения; болезнь Паркинсона и другие экстрапирамидные заболевания; наследственные заболевания нервной системы; дегенеративные заболевания нервной системы; рассеянный склероз и другие демиелинизирующие заболевания нервной системы. В организации проводят работу с лицами, достигшими 18 лет.

На этапе, предваряющем непосредственно экспериментальное исследование, нами была тщательно изучена медицинская документация, выявлены пациенты с сосудистыми и нейродегенеративными патологиями. Проанализировав полученные данные, мы провели логопедическое обследование пациентов по следующим шкалам:

- 1) шкала оценки дизартрии [1];
- 2) классификация форм дизартрии по Е. Н. Винарской;
- 3) шкала выраженности и частоты слюнотечения (Drooling Severity and Frequency Scale — DSFS);
- 4) шкала оценки разборчивости речи (Assessment of Intelligibility of Dysarthric Speech (AIDS)).

На основе результатов проведённого нами обследования пациенты были включены или не включены в выборку. Констатирующий эксперимент состоял из нескольких этапов:

1. Подготовительный этап, состоящий в изучении и анализе эпикризов пациентов, страдающих дизартрией, поступающих в 3-е, 5-е и 6-е неврологические отделения «Российский центр неврологии и нейронаук».

2. Диагностическое обследование пациентов с дизартрией (сбор анамнеза, проведение диагностического обследования речи, анализ таких показателей, как наличие дисфонии, дисфагии, уровень саливации у пациента; анализ разборчивости речи).

3. Отбор пациентов, подходящих по указанным выше критериям, для включения в выборку.

4. Разработка персонализированной программы восстановления речи для каждого пациента.

5. Проведение коррекционно-логопедической работы с больными.

6. Анализ полученных данных, подведение итогов.

Наше исследование проводилось в период с февраля 2025 г. по июль 2025 г. За указанный период времени нами было обследовано 43 (100 %) пациента с сосудистыми и нейродегенеративными патологиями, находящихся на стационарном лечении, из них мужчин — 21 (49 %), женщин — 22 (21 %). Возраст пациентов на момент осмотра составил от 51 до 75 лет.

Критериями включения пациентов в исследование являлись:

- 1) возраст пациентов старше 18 лет;
- 2) наличие сосудистого или нейродегенеративного заболевания;
- 3) наличие жалоб на речь;
- 4) речевые нарушения (дизартрия);

Критерии исключения пациентов из исследования:

- 1) наличие грубых речевых нарушений, анартия;

2) проявления дизартрических нарушений, обусловленных иными заболеваниями;

3) выраженные психические расстройства;

4) наличие тяжёлой соматической патологии;

5) неспособность выполнять инструкции.

Согласно перечисленным критериям, в выборку вошли 26 (100 %) пациентов от 51 года до 75 лет с дизартрией. Пациентов с дизартрией сосудистого генеза — 13 (50 %) человек, с дизартрией нейродегенеративного генеза — 13 (50 %).

Внутри группы больных с дизартрией, обусловленной сосудистыми заболеваниями, 7 (54 %) мужчин и 6 (46 %) женщин. Группа пациентов с нейродегенеративными заболеваниями состоит из 4 (31 %) мужчин и 9 (69 %) женщин. На Рисунке 1 представлен состав двух групп пациентов, вошедших в исследование.

Средний возраст наших респондентов составил: в группе пациентов с дизартрией сосудистого генеза — 63,5 лет, в группе больных с дизартрией, обусловленной нейродегенеративными заболеваниями — 66 лет, что отражено на Рисунке 2.

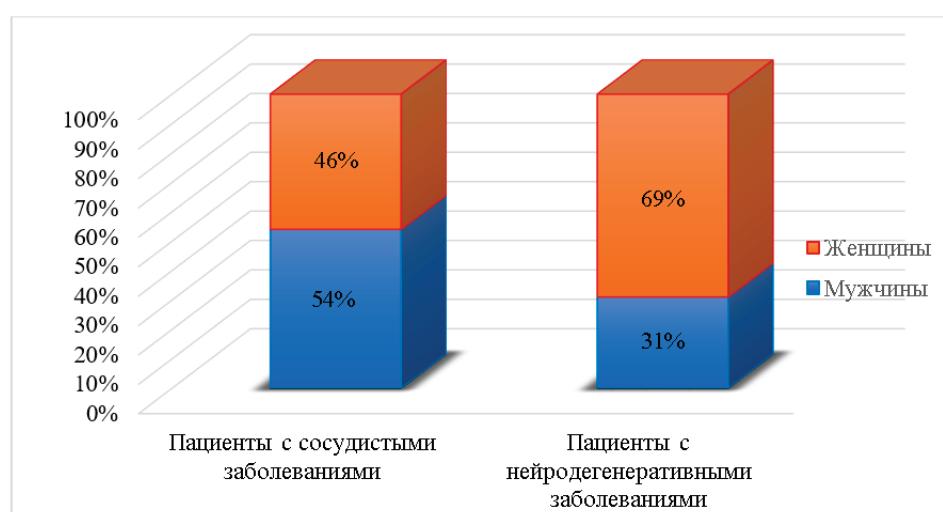


Рис. 1. Состав групп пациентов, включенных в исследование

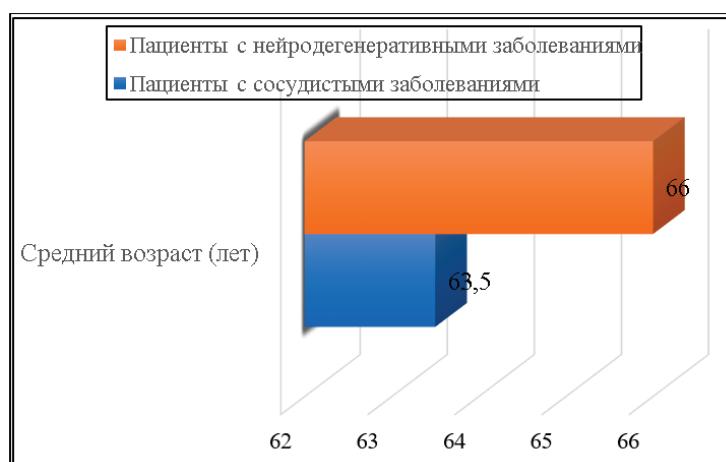


Рис. 2. Средний возраст участников исследования

Логопедическое обследование пациентов при дизартрии сосудистого и нейродегенеративного генеза

С каждым пациентом на момент госпитализации проводилось логопедическая диагностика, включавшая в себя два этапа. На **первом** этапе мы изучали анамнестические данные пациентов и данные инструментальных методов исследования пациентов. На **втором** этапе было проведено комплексное логопедическое обследование, направленное на изучение речевых нарушений.

При проведении первичного логопедического обследования для выявления степени выраженности дизартрии была применена шкала оценки дизартрии И. Н. Балашовой и Н. П. Ванчаковой. Данная шкала позволяет оценить: состояние V пары черепно-мозговых нервов (для этого пациент выполняет движения нижней челюстью; выясняется, есть ли нарушения чувствительности лица); состояние VII пары черепно-мозговых нервов (оценивается работа круговой мышцы рта, симметрия лица, определяется чувствительность мягкого неба и сохранность вкусовой чувствительности); состояние XI и XII пар черепно-мозговых нервов (проверяется положение языка, тонус, сила его мышц, движение языка, точность и переключаемость движений языка); состояние IX и X пар черепно-мозговых нервов (оценивается состояние мягкого нёба и язычка (uvula), выясняется, какова общая и вкусовая чувствительность задней трети языка, глотки, гортани, надгортанника, корня языка); а также состояние голоса, темпа, ритма, интонационно-мелодической окраски речи и звукопроизношения. Каждый пункт шкалы оценивается по 5-балльной системе от 0 до 4 баллов: 0 — нарушений нет, 1 — лёгкие нарушения, 2 — умеренные нарушения, 3 — тяжелые нарушения, 4 — полное выпадение функции.

Интерпретируются результаты теста следующим образом: 0–5 баллов — речь в норме; 6–19 баллов — диз-

артрия легкой степени выраженности; 20–39 баллов — дизартрия умеренной степени выраженности; 40–56 баллов — дизартрия тяжелой степени выраженности; 57–76 баллов — анартрия.

Данная шкала позволяет оценить не только выраженность дизартрии, но и выявить качественную оценку расстройства. Она используется как критерий применения клинических стандартов, а также имеет значение для разработки дифференцированных и индивидуализированных программ лечения и реабилитации больных с дизартрией. Шкала оценки дизартрии объединяет клиническое и логопедическое исследование, позволяет получить комплексную оценку расстройств и объективно оценить динамику восстановления речи. В соответствии со шкалой оценки дизартрии И. Н. Балашовой и Н. П. Ванчаковой у 26 пациентов (100 %) была выявлена умеренная степень выраженности дизартрии сосудистого (13 пациентов, 50 %) или нейродегенеративного (13 пациентов, 50 %) генеза.

Результаты. Приведём полученные данные, позволившие сделать выводы о степени выраженности дизартрии у пациентов. Дизартрия у больных с сосудистыми заболеваниями сопровождалась: снижением объема движений нижней челюсти у 8 пациентов (62 %), у 3 пациентов (23 %) — выраженным затруднениями при совершении движений нижней челюстью, у 2 пациентов (15 %) объём движений был в пределах нормы.

В группе больных с дизартрией, обусловленной нейродегенеративными заболеваниями, снижение объема нижней челюсти было выявлено у 12 пациентов (92 %), выраженные затруднения при совершении движений нижней челюстью были отмечены у 1 пациента (8 %). Сравнительные показатели выполнения заданий на определение объема движений нижней челюсти пациентами обеих групп представлены ниже (рис. 3.)

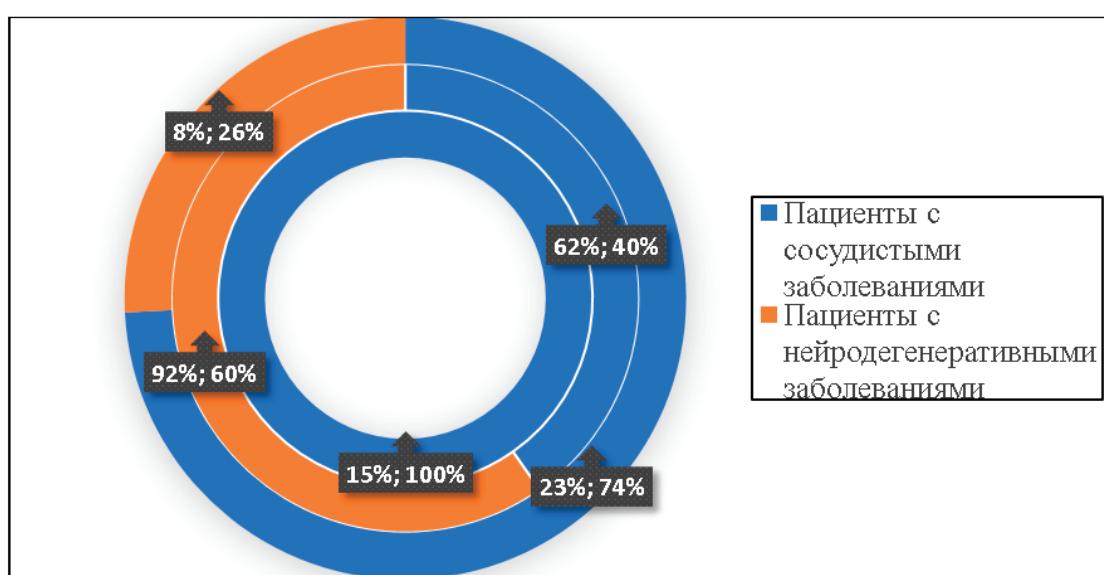


Рис. 3. Сравнительные результаты оценки объема движений нижней челюсти у пациентов-участников исследования

С опорой на шкалу оценки разборчивости речи (Assessment of Intelligibility of Dysarthric Speech (AIDS), нами был проведён анализ разборчивости речи пациентов с дизартрией сосудистого и нейродегенеративного генеза. Тест на разборчивость речи в предложениях включает в себя задание прочитать или пересказать текст из 220 слов. Слушатель выставляет оценку разборчивости на основе процента правильно расшифрованных слов.

Для данного исследования каждому пациенту было предложено составить импровизированный рассказ по картине Ф. П. Решетникова «Прибыл на каникулы», длительностью не более 1,5 минут. Образцы речи были записаны с помощью диктофона. Затем 2 слушателя независимо друг от друга прослушивали аудиозапись рассказа и фиксировали текст. Помимо слушателей, для расшифровки текстов нами была использована программа «Speech2Text» — нейросеть,

позволяющая определить количество собеседников и голос каждого, перевести запись голосов в текстовый формат, расставить знаки препинания в получившемся тексте. Затем проводился подсчёт слов — разборчивых и неразборчивых — в текстах, записанных и слушателями, и нейросетью, и вычислялся процент правильно расшифрованных слов. Итоговое значение подводилось посредством вычисления среднего арифметического полученных чисел.

Результатом проведённого обследования разборчивости речи пациентов стали следующие данные: разборчивость речи в группе пациентов с дизартрией сосудистого генеза составила 94 %, неразборчивых слов было 6 %. В группе пациентов с дизартрией, обусловленной нейродегенеративными патологиями, разборчивость речи была 90 %, количество нерасшифрованных слов составило 10 % (Рисунок 4).

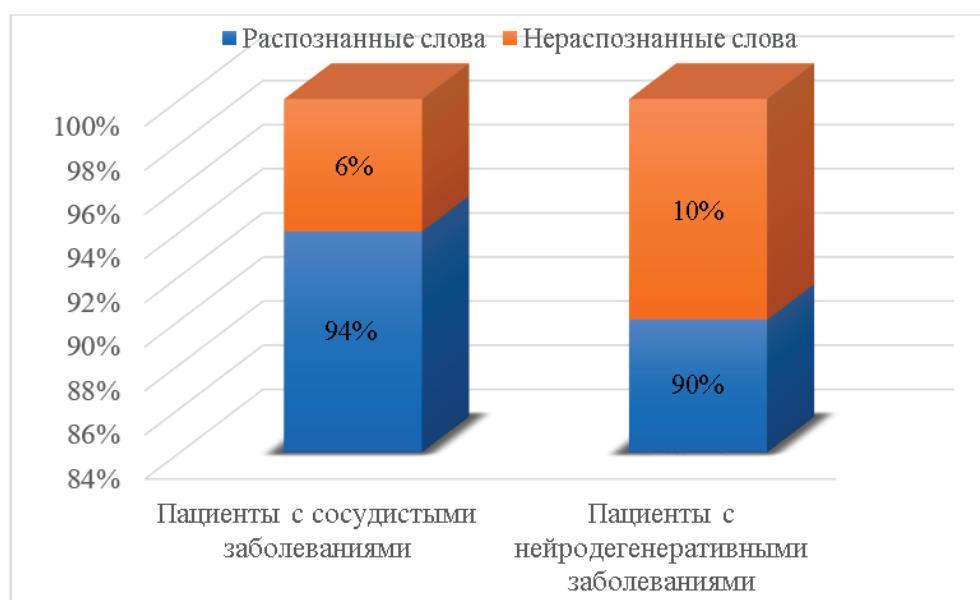


Рис. 4. Сравнительные результаты оценки разборчивости речи у пациентов

Также следует отметить, что в большинстве случаев расшифровка речи слушателями была более эффективной, чем расшифровка, проведённая нейросетью «Speech2Text»: высокочастотные слова (слова, часто используемые в повседневной речи) нейросеть распознаёт качественно, а низкочастотные (слова, редко используемые в повседневной речи) распознаёт не всегда, часто предлагая альтернативное слово, схожее по звучанию, но не подходящее по смыслу.

Обсуждение. Исходя из полученных данных, мы можем говорить, что, несмотря на более выраженную асимметрию лица и девиацию языка, больные с дизартрией сосудистого генеза обладали более разборчивой речью, чем больные с дизартрией нейродегенеративного генеза. А у пациентов с нейродегенеративными заболеваниями более нарушены точность движений языка и пе-реключаемость мышц языка, что негативно сказывалось на разборчивости речи (значительно нарушено звукопро-

изношение, темпо-ритмическая и мелодико-интонационные стороны речи), чем у пациентов с сосудистыми заболеваниями.

Также мы можем сделать вывод о том, что дизартрия умеренной степени выраженности в группе пациентов с НДЗ проявляется более разнообразными формами, чем в группе больных с сосудистыми патологиями. В целом, у больных с нейродегенеративными патологиями более выраженная гиперсаливация, дисфагия и дисфония, чем у пациентов сосудистого профиля. В заключение можно сказать, что пациенты с дизартрией умеренной степени выраженности нейродегенеративного генеза имеют более выраженные симптомы данного речевого нарушения, чем пациенты с дизартрией умеренной степени, обусловленной сосудистыми заболеваниями.

Вовлеченность в реабилитационный процесс самого пациента — важнейший фактор успешного восстановления, так как нейрореабилитация направлена не только на устра-

нение функциональных нарушений, но также и на возвращение человека к максимально возможному уровню самостоятельности и качества жизни. Участие семьи в процессе реабилитации пациента тоже играет важную роль: члены семьи ухаживают за больным, организуют безопасное пространство в доме, следят за соблюдением режима, приёмом медикаментов, участвуют в процессе занятий.

Оценка и корректировка процесса нейрореабилитации заключается в постоянном отслеживании членами междисциплинарной бригады прогресса и изменении программы в зависимости от состояния пациента. В процессе нейрореабилитации пациентов с дизартрией сосудистого и нейродегенеративного генеза важнейшая роль отводится логопедической работе.

Вывод: логопедическая работа с пациентами стационара с дизартрией сосудистого и нейродегенеративного генеза, включенными в выборку, включала десять дней речевой реабилитации. Длительность каждого занятия составляла от 30 до 45 минут в зависимости от состояния пациента. Работа проводилась по программам, представленным выше, нами были использованы традиционные методы, направленные на преодоление проявлений дизартрии у пациентов: дыхательные упражнения, артикуляционная гимнастика, упражнения для нормализации тонуса мягкого нёба, упражнения, направленные на нормализацию глотания, нормализацию фонетической окраски звуков, восстановление мелодико-интонационной стороны речи, велась работа по развитию контроля над произносительной стороной речи и др. Также всем пациентам на каждом занятии предлагалось составить и озвучить монолог на выбранную тему.

К концу срока пребывания пациента в стационаре нами было проведено повторное логопедическое обследование, направленное на выявление наличия или отсутствия динамики восстановления речевой функции, чтобы, исходя из полученных результатов, провести коррекцию методов работы с каждым пациентом, если есть такая необходимость, и подобрать наиболее подходящие задания для самостоятельного выполнения в домашних условиях.

Литература:

1. Балашова И. Н., Ванчакова Н. П. Шкала оценки дизартрии как инструмент клинической работы логопеда. Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта — 2016. — № 1 (131).
2. Бердникович Е. С. Методики организации педагогической работы с редкими речевыми нарушениями // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 9, С. 54, 56.
3. Семенова Т. Н., Гузанова Е. В., Сорокина Т. А. Особенности речевых нарушений и их диагностики при нейродегенеративных заболеваниях. Практическая медицина. 2019. Том 17, № 3, С. 23–27.
4. Симонова В. В., Хаспеков Л. Г. Цитогенетические вариации в патогенезе нейродегенеративных заболеваний. Неврологический журнал 2018; 23 (5): 214–220, С. 216.
5. Ключева Е. Г., Александров М. В., Панина Е. Б. Цереброваскулярные заболевания. Головная боль: учебное пособие. Часть I. — СПб.: Издательство СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2014. — 52 с. Стр. 5 -6.
6. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: Ассоциация дефектологов, В. Секачев, 2011.
7. Jayaraman DK, Das JM. Dysarthria. 2023 Jun 5. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan-. PMID: 37279355.

Заключение. Исходя из знаний, полученных из различных литературных источников, из наблюдений за проведением занятий опытными логопедами ФГБНУ РЦНН с пациентами, имеющими дизартрию как сосудистого, так и нейродегенеративного генеза, можно сделать следующие выводы:

- 1) программы логопедической работы при дизартрии сосудистого и нейродегенеративного генеза должны быть персонифицированы;
- 2) при сосудистых патологиях у пациента логопед может наращивать длительность и интенсивность занятий;
- 3) при нейродегенеративных заболеваниях у пациента логопеду необходимо распределять нагрузку дозированно, чтобы не утомить больного, так как пациент может быстро утомляться при речевой нагрузке, а утомление может спровоцировать ухудшение в коррекционно-педагогической работе;
- 4) положительная динамика у пациента с нейродегенеративной патологией обычно менее заметна, чем у пациента с сосудистым заболеванием;
- 5) у больных с дизартрией, обусловленной сосудистыми заболеваниями, положительная динамика в работе артикуляционного аппарата более выражена, чем у пациентов с нейродегенеративными заболеваниями;
- 6) улучшение речевой функции у пациентов с нейродегенеративными патологиями может достигаться быстрее, чем у пациентов с сосудистыми патологиями, но это улучшение обычно сменяется постепенным ухудшением;
- 7) у пациентов с дизартрией сосудистого происхождения восстановление речевой функции может проходить медленнее, чем у больных с нейродегенеративными патологиями, но восстановление устойчиво,
- 8) речевая функция больного с дизартрией сосудистого генеза может быть заметно восстановлена или даже восстановлена до преморбидного уровня;
- 9) речевая функция пациента с дизартрией нейродегенеративного генеза обычно не восстанавливается до преморбидного уровня и имеет тенденцию к постепенному ухудшению.

Создание речевой развивающей среды в логопедической группе

Сорока Ирина Сергеевна, воспитатель

МБДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 10 «Радуга» г. Новоалтайска (Алтайский край)

Организация эффективного процесса формирования речи детей невозможна без грамотного создания специальной речевой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Такая среда представляет собой особое пространство, насыщенное разнообразными средствами, пособиями и методами, способствующими активному формированию речевых навыков у воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Логопедическая группа призвана обеспечивать детям особый уровень помощи, связанный с преодолением трудностей в произношении, понимании и формировании правильной речи. Однако развитие ребенка не ограничивается работой специалиста: важным фактором успеха становится создание условий, стимулирующих активное взаимодействие ребёнка с окружающим миром посредством языка. Именно поэтому организация полноценной речевой развивающей среды играет важную роль в коррекционно-развивающей работе педагогов.

При создании речевой развивающей среды важно учитывать ряд принципов, обеспечивающих её эффективность. Прежде всего, принцип систематичности подразумевает последовательное размещение материалов, что позволяет ребенку осваивать новые знания постепенно, переходя от простого к сложному. Следующим важным аспектом является доступность всех элементов среды для детей, что обеспечивается правильным расположением мебели и оборудования, адаптированным под рост и физическое состояние воспитанников.

Принцип вариативности предполагает наличие множества вариантов выполнения заданий, благодаря чему удается учесть индивидуальные особенности каждого ребёнка, включая темперамент, склонности и предпочтения. Немаловажную роль играет эстетичное оформление помещений, привлекающее внимание и пробуждающее интерес к участию в занятиях. Наконец, соблюдение принципа безопасности гарантирует отсутствие риска травматизма и создаёт комфортные условия для работы с детьми.

Группа делится на отдельные функциональные зоны, каждая из которых решает определённые задачи. Так, учебная зона предназначена для основной части учебно-воспитательного процесса. Здесь расположены рабочие места, оснащённые необходимым оборудованием, таким как магнитные доски, наглядные пособия. Использование современной техники также существенно облегчает понимание ребёнком сложных концептов и позволяет быстрее освоить учебный материал.

Следующая важная зона — зона коррекции звукопроизношения. Здесь создаются условия для целенаправленной работы над дефектами произношения. Оснащённая специальным зеркалом с подсветкой, эта зона

позволяет видеть правильное положение губ и языка при произнесении отдельных звуков. Наличие специальных пособий, карточек для артикуляционной гимнастики, оборудования для дыхательных упражнений и постановки звуков, способствует существенному прогрессу в борьбе нарушениями речи. Фонематический слух — это способность различать звуки речи, что крайне важно для овладения грамотностью и чтения. Чтобы развить этот важный компонент речи, в группе применяются специализированные дидактические игры, аудиоматериалы, звуковые карты и карточки для звукового анализа. Все эти средства направлены на повышение чувствительности ребёнка к звучанию родного языка и формирование прочных связей между звуком и буквой. Основная задача развития лексико-грамматического строя речи — обогатить активный словарь ребёнка, расширить представление о значении слов, освоить формы словоизменения и научиться строить осмысленные высказывания. Этому служат настольные игры, тематические альбомы, сюжетные иллюстрации, кубики с изображёнными предметами и действиями, помогающими формировать правильные ассоциативные связи и активно пополнять запас знакомых слов.

Еще одной обязательной зоной в логопедической группе является зона сенсорного развития. Здесь создаются условия для тренировки мелкой моторики рук, улучшения зрительно-пространственного восприятия и развития тактильной чувствительности. Связано это с тем, что многочисленные научные исследования подтверждают зависимость между состоянием мелких мышц руки и общим уровнем речевого развития ребенка. Занятия в этой зоне включают разнообразные упражнения, такие как лепка из пластилина, рисование пальцами, игра с мелкими деталями, песком или водой. Подобные практики усиливают мышечный тонус пальцев, активизируют нервные окончания и готовят руку к дальнейшим этапам письма, что, в свою очередь, отражается на уровне развития устной речи.

Немалое значение имеет и специальная музыкальная зона. Давно доказано, что музыка воздействует на головной мозг, вызывая положительные физиологические эффекты, такие как улучшение памяти, концентрации внимания и координации движений. Включая музыку в повседневную жизнь детей, педагоги способствуют тренировке музыкального восприятия, чувства ритма и даже ловкости движения тела. Музыкально-подвижные игры, хороводы, ритмопластика и прослушивание классической музыки делают занятия интересными и полезными для общего развития, влияя и на качественное улучшение речевого аппарата ребенка.

Также особую значимость приобретает зона психолого-разгрузки и релаксации. Многие дети с нарушениями речи сталкиваются с повышенным уровнем тревоги и стресса, ощущают собственную неполноценность или неловкость. Элементы психологического комфорта, предлагаемые в этой зоне, позволяют снять накопившееся напряжение и восстановить эмоциональное равновесие ребенка. Мягкий свет, приятная музыка, запах эфирных масел и тактильные коврики успокаивающие действуют на нервную систему, восстанавливая силы и готовность снова приступить к занятиям. Положительные впечатления от пребывания в таком пространстве заметно влияют на общее самочувствие ребенка и улучшают результаты коррекционной работы.

Нельзя забывать и о зонах для самостоятельного творчества и исследований. Ребенок нуждается в пространстве, где он сможет проявить инициативу, почувствовать себя свободным и уверенным в своих творческих начинаниях. В этой зоне представлены разнообразные художественные материалы, конструкторы, наборы для театрализованных игр и др., позволяющие малышу свободно проявлять свое творчество и фантазию. Игра и творческий подход вызывают положительную эмоциональную реакцию, поддерживают интерес к процессу обучения и способствуют раскрытию внутреннего потенциала ребенка.

Заключительная зона, заслуживающая особого внимания, — зона социализации и общения. Детям необходимо уметь общаться со сверстниками, взрослыми и играть коллективно. Для этого в группу включаются иг-

ровые уголки, обустроенные для ролевых игр, совместных бесед и социальных ситуаций. Таким образом, дети учатся взаимодействию, приобретают навыки сотрудничества, уважительного отношения к другим людям и умения договариваться. Всё это непосредственно связано с качественным развитием речи, так как социальные контакты требуют ясного изложения мыслей и желания общаться.

Важно подчеркнуть, что всё перечисленное должно сочетаться друг с другом, формируя единое целое, удобное и эффективное пространство для воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями. Только такой интегрированный подход позволит обеспечить высокие результаты в коррекционном процессе и достичь максимальной пользы для каждого ребёнка.

Создание качественной речевой развивающей среды — основа для гармоничного развития ребенка с речевыми нарушениями. Правильная организация пространства, квалифицированное использование педагогических ресурсов и постоянное сотрудничество с семьёй позволяют добиться значительных успехов в исправлении речевых дефектов и подготовке детей к нормальной учебной деятельности в дальнейшем. Качественно выстроенная среда обеспечивает каждому ребенку равные возможности для личностного роста, интеллектуального развития и социального благополучия. Следовательно, создание подходящей речевой среды в логопедической группе не только помогает решить проблему нарушений речи, но и становится инструментом профилактики будущих трудностей в обучении и социализации ребенка.

Литература:

- Артамонова О. В. Предметно-пространственная среда: её роль в воспитании личности/ О. В. Артамонова//Дошкольное воспитание.-1995.-№ 4
- Комарова О. А. Обеспечение вариативности развивающей среды// Справочник старшего воспитателя-2014г.-№ 8
- Комарова О. А. Наполнение развивающей среды в соответствии с образовательными областями. //Справочник старшего воспитателя-2014г.-№ 8.
- Федеральный государственный образовательный стандарт (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г

Возможности коррекции внимания и памяти у пациентов с постинсультными нарушениями с помощью метода биологической обратной связи

Сурженко Ксения Валерьевна, студент магистратуры
Московский институт психоанализа

Научный руководитель: Бердникович Елена Семеновна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
руководитель психолого-логопедической группы
Российский центр неврологии и нейронаук (г. Москва)

В статье рассмотрена проблема возможности коррекции внимания и памяти у пациентов с постинсультными нарушениями с применением метода биологической обратной связи. Представлено описание собственного исследования, проведенного в неврологических отделениях федерального государственного бюджетного научного учреждения «Российский центр неврологии и нейронаук» (ФГБНУ РЦНН), по определению влияния сенсомоторной тренировки с использо-

ванием биологической обратной связи на улучшение когнитивных способностей, а именно внимания и памяти, у пациентов после нарушения мозгового кровообращения.

Ключевые слова: биологическая обратная связь, тренинг БОС-ЭЭГ, когнитивные нарушения, инсульт

Обоснование. Возможность коррекции внимания и памяти у пациентов с постинсультными нарушениями (ПИН) с помощью метода биологической обратной связи (БОС). В этом исследовании мы изучали влияние сенсомоторной SMR/тета-тренировки с использованием БОС на улучшение когнитивных способностей, а именно внимания и памяти, у пациентов с ПИН.

Методы. Десяти пациентам с ПИН было назначено 10 последовательных сеансов сенсомоторной SMR/тета-тренировки в течение 3 недель, по 3–4 раза в неделю. Была проведена нейропсихологическая оценка когнитивных функций (КФ), результаты которой сравнивались между исходным уровнем (T0) и после последнего тренинга с помощью БОС через 3 недели (T1).

Введение

Важной проблемой в нейропсихологической реабилитации остается оценка ее эффективности. Отсутствуют общепринятые критерии такой оценки, неоднороден контингент поступающих на лечение больных по возрасту, характеру поражения головного мозга, а также проведение рандомизированных клинических исследований в этой области пока не очень популярно [1]. В последнее время начали широко использовать метод биологической обратной связи в образовании и медицине. В течение последних лет появились исследования, которые показали возможность и эффективность использования БОС на основе электроэнцефалограммы (БОС-ЭЭГ) в коррекции когнитивных нарушений [2; 5; 8].

Метод БОС-ЭЭГ имеет большую перспективу развития и внедрения в практику когнитивной реабилитации благодаря возможностям красочного представления методического материала, неограниченному количеству вариантов комбинаций, наличию обратной связи. Таким образом, постинсультные когнитивные нарушения являются серьезной, часто встречающейся патологией, снижающей перспективу реабилитации больного после инсульта и отрицательно влияющей на качество его жизни. Актуальными являются поиск и разработка новых методов коррекции постинсультных когнитивных нарушений.

БОС использует отображение активности мозга в режиме реального времени, чаще всего с помощью электроэнцефалографии (ЭЭГ), для содействия саморегуляции функций мозга. Этот метод, который можно назвать приложением с обратной связью, помогает людям контролировать или изменять активность коры головного мозга с помощью усвоенной саморегуляции. Цель состоит в том, чтобы снизить тревожность и улучшить внимание и память. Среди протоколов БОС-ЭЭГ наиболее эффективным представляется сенсомоторный [7]. Метод основан на

тренировке мозговых колебаний с частотой 12–15 Гц, которые регистрируются в центральных областях и генерируются в ретикулярно-таламо-кортикальной сети.

Тета-ритм (4–7 Гц) связан с неврологическими и психологическими функциями лимбической системы, с контролем возбуждения, аффективных и психических состояний [11].

В нашем исследовании мы предположили, что тренировка с помощью БОС-ЭЭГ может быть полезна для пациентов с ПИН. В связи с этим мы изучали влияние протокола SMR/тета-тренировки на когнитивные функции (внимание и память) у пациентов с ПИН. Целью этого исследования была оценка эффективности SMR/тета-тренировки внимания и памяти у пациентов с ПИН.

Материалы и методы

Клиническое исследование было организовано на базе федерального государственного бюджетного научного учреждения «Российский центр неврологии и нейронаук» (ФГБНУ РЦНН) в 3-м и 5-м неврологических отделениях с 1 марта 2024 года по 10 ноября 2025 года. В исследовании приняли участие 10 человек женского и мужского пола. Все пациенты, участвовавшие в исследовании, в анамнезе имели перенесенный ишемический инсульт различной локализации не ранее 6 месяцев и не позднее 3 лет от начала исследования. Диагноз подтверждается данными компьютерной или магнитно-резонансной томографии. Все пациенты прошли клиническое обследование со сбором подробного анамнеза и исследованием неврологического статуса и получали восстановительное лечение по стандартной программе, которое включает в себя назначение базовой, нейрометаболической медикаментозной терапии, реабилитационных мероприятий, логопедических и нейропсихологических занятий, массажа, ЛФК, физиолечения.

Критерии включения в исследование: период от 6 месяцев до 3 лет после перенесенного инсульта, подтвержденного данными нейровизуализации; наличие нарушений внимания и памяти в стадии легких когнитивных расстройств, умеренных когнитивных расстройств и легкой деменции; возраст 18–78 лет; отсутствие клинически и субклинически выраженной тревоги, депрессии; уровень образования не ниже 10 или 11 классов общеобразовательной школы; средний и высокий уровень мотивации лечения. Все пациенты подписали форму информированного согласия на участие в исследовании.

Критерии исключения: острый период инсульта, поздний восстановительный период после перенесенного инсульта; возраст старше 78 лет; когнитивные нарушения в стадии средней и тяжелой деменции; наличие

грубого психоорганического синдрома; эпилепсия и эпилептические синдромы в анамнезе; ограничение контакта с больным вследствие патологии органов слуха и зрения; низкий уровень мотивации лечения.

Оценку когнитивного состояния и эмоционального фона каждого пациента проводил специалист-нейропсихолог. Для исключения влияния повторного тестирования были использованы разные варианты и модификации диагностических методик при обследованиях перед началом и по завершении реабилитационного курса.

Перед началом программы обучения каждый участник проходил демонстрацию метода БОС-ЭЭГ с объяснением его принципа и неинвазивности.

Параметры, использованные в этом исследовании, такие как количество сеансов, продолжительность обучения и выбор заданий, были разработаны с учетом рекомендаций экспертов по внедрению БОС на основе ЭЭГ.

Проводилось 10 сеансов БОС-ЭЭГ-тренировки в течение 3 недель (3–4 раза в неделю). Каждый сеанс длился 30 минут и включал в себя 10 минут на подготовку и установку электродов, проверку импеданса и настройку порогов, 10–15 минут на тренировку и 5–10 минут на подведение итогов.

Мы отобрали 8 заданий из списка игр в системе Brainbit. Каждое задание выполнялось от 1 до 3 минут в зависимости от состояния и возможностей пациента. Каждый сеанс состоял из 3 тренингов на соотношение SMR/тета и 1 тренинга «Альфа» (расслабление). Последовательность выполнения заданий была единой для всех

сеансов и пациентов. Участники получали зрительную и слуховую обратную связь в форме анимационной графики на дисплее. Чтобы пациент мог выполнять задания на мозговую активность в установленных частотных пределах, экран показывал низкую четкость изображения и давал специальный звуковой сигнал каждый раз, когда мозговые волны не соответствовали требуемому уровню. Вторая форма обратной связи представляла собой горизонтальные полоски в углу экрана, которые окрашивались из красного в зеленый, когда сила сигналов приближалась к необходимому значению. Целевые уровни устанавливались исходя из измерений, выполненных перед 1-м и 5-м сеансами. Средние пороговые значения вычислялись автоматически индивидуально для каждого пациента, однако специалист имел возможность изменить их вручную прямо во время сеанса, если пациенту было сложно достичь указанных значений либо снижалась его заинтересованность в процессе.

Тренинги проводились автором статьи, прошедшим обучение по применению БОС-ЭЭГ.

Нейропсихологическая диагностика

Нейропсихологические тесты оценивали внимание, память, исполнительные функции и общие когнитивные функции (таблица 1). Настроение оценивалось с помощью шкалы тревоги и депрессии: шкала HADS используется в клинической практике для быстрого скрининга тревожных и депрессивных состояний, особенно у пациентов с соматическими заболеваниями.

Таблица 1. Нейропсихологические тесты, оценивающие внимание, память, исполнительные функции и общие когнитивные функции

Нейропсихологический тест	Оценка когнитивной функции	Описание
MoCa	— кратковременная память и вспоминание; — пространственно-зрительные способности; — вербальная абстракция; — внимание, концентрация и рабочая память; — языковые функции; — абстрактное мышление; — ориентация во времени и пространстве	Результаты варьируют между 0 и 30 баллами. Оценка в 26 баллов и более считается нормой
MMSE	— ориентация во времени и пространстве; — внимание; — концентрация; — память	Отсутствие когнитивных нарушений — 24–30 баллов. Легкие когнитивные нарушения — 19–23 балла. Умеренные когнитивные нарушения — 10–18 баллов Тяжелые когнитивные нарушения — <9 баллов
Заучивание 10 слов	— объем слухоречевого запоминания; — скорость запоминания; — объем отсроченного воспроизведения; — особенности мнестической деятельности; — особенности слухового восприятия	4 балла — высокий уровень. 3 балла — средний уровень. 2 балла — ниже среднего. 1 балл — низкий уровень
Числовые ряды	Слуховая память	После однократного предъявления обычно воспроизводится ряд из 5 чисел

Нейропсихологический тест	Оценка когнитивной функции	Описание
Таблица Шульте	Свойства внимания: — отвлечение; — переключение; — распределение; — сосредоточение	Отмечаются следующие показатели: — превышение нормативного (40–50 с) времени, затраченного на указывание и называние ряда цифр в таблицах; — динамика временных показателей в процессе исследования по всем 5 таблицам
Корректурная проба Бурдона	— объем внимания; — концентрация; — устойчивость; — переключаемость	Норма объема внимания — 850 и выше. Концентрация внимания. Оценивается по формуле: $K = 2C / \Pi$, где C — число строк, просмотренных испытуемым; Π — количество ошибок. Чем больше получившаяся цифра, тем выше концентрация. Устойчивость внимания. Оценивается по изменению скорости просмотра. Результаты подсчитываются для каждого 60 с по формуле: $A = S / t$, где A — темп выполнения; S — количество просмотренных букв; t — время. Переключаемость внимания. Вычисляется по формуле: $C = (S_0 / S) \cdot 100\%$, где S_0 — количество ошибочно проработанных строк; S — общее количество просмотренных строк

Статистический анализ

Описательная статистика использовалась для описания демографических и клинических характеристик участников и других переменных исследования. Нейропсихологические данные были суммированы в виде среднего значения и стандарта отклонения (SD) для количественных переменных. Тест ANOVA был использован для оценки влияния БОС-ЭЭГ-тренировки на нейропсихологические переменные. Post-hoc анализ (класс статистических процедур, которые применяются после обнаружения статистически значимых результатов в ходе первичного анализа) проводился с использованием парных *t*-тестов Стьюдента, а *p*-значение ниже 0,05 считалось значимым.

Результаты

Измерения ANOVA показывают, что от исходного уровня до периода после реабилитации (T0, T1) участники экспериментальной группы продемонстрировали значительное улучшение по шкале MMSE ($F = 5,6346$; $p = 0,0289$), по шкале MoCa ($F = 1,8783$; $p = 0,1874$), по запоминанию 10 слов ($F = 7,2299$; $p = 0,015$), по таблице Шульте ($F = 2,94425$; $p = 0,09907$) и по корректурной пробе V ($F = 5,69537$; $p = 0,0282$). Post-hoc анализ с использованием пар-

ного *t*-критерия Стьюдента показал значительное улучшение по каждому из этих показателей, кроме увеличения объема внимания, по сравнению с исходным уровнем T0 и уровнем T1 ($p < 0,05$).

Все 10 пациентов проходили классическую реабилитацию и дополнительно посещали тренинги с БОС-ЭЭГ. Средний возраст включенных в исследование участников составлял 67 лет, женщин было меньше, чем мужчин (70,0 % мужчин). Эти данные представлены в таблице 2.

В нашем исследовании важным критерием оценки предлагаемой методики являлось изучение влияния тренинга БОС-ЭЭГ на когнитивные показатели (внимание, память). Исходные значения (T0), а также значения после реабилитации (T1) представлены в таблице 3. Измерения ANOVA показывают, что от исходного уровня до периода после реабилитации (T0, T1) участники экспериментальной группы продемонстрировали значительное улучшение по шкале MMSE ($F = 5,6346$; $p = 0,0289$), по шкале MoCa ($F = 1,8783$; $p = 0,1874$), по запоминанию 10 слов ($F = 7,2299$; $p = 0,015$), по таблице Шульте ($F = 2,94425$; $p = 0,09907$) и по корректурной пробе V ($F = 5,69537$; $p = 0,0282$). Post-hoc анализ с использованием парного *t*-критерия Стьюдента продемонстрировал значительное улучшение по каждому из этих показателей, кроме увеличения объема внимания, по сравнению с исходным уровнем T0 и уровнем T1 ($p < 0,05$).

Таблица 2. Распределение пациентов по полу

Группа	Число пациентов	Возраст, среднее значение	Мужчины (%)	Женщины (%)
Экспериментальная группа (1)	10 (100 %)	67,0	7 (70,0)	3 (30,0)

Таблица 3. Влияние тренинга БОС-ЭЭГ на когнитивные показатели

Шкалы	T0 (n = 10)	T1 (n = 10)	F-значение, ANOVA	P-значение, ANOVA	P-значение, t-критерий Стьюдента
MMSE	22,7 ± 1,909	24,2 ± 1,841	5,6346*	0,0289*	p ≤ 0,05*
MoCa	20,7 ± 1,584	22,8 ± 0,879	1,8783*	0,1874	p ≤ 0,05*
10 слов	2,5 ± 0,506	3,2 ± 0,302	7,2299*	0,015*	p ≤ 0,01*
Числовые ряды	3,5 ± 0,506	3,9 ± 0,406	1,9461*	0,18	p ≤ 0,01*
Таблица Шульте, t	71,7 ± 5,115	64,4 ± 4,577	2,94425*	0,09907	p ≤ 0,05*
Проба Бурдона, V	700,1 ± 47,121	718,8 ± 43,615	0,4341	0,5183	p > 0,05
Проба Бурдона, концентрация	20,4 ± 2,001	17,5 ± 1,885	5,69537*	0,0282*	p ≤ 0,05*

Обсуждение

Целью этого исследования была оценка эффективности тренингов БОС-ЭЭГ по протоколу SMR/тета для коррекции внимания и памяти у пациентов с постинсультными нарушениями. Десять участников проходили курс БОС-ЭЭГ, состоящий из 10 тренингов, в течение 3 недель. Мы обнаружили увеличение объема долговременной и кратковременной памяти, а также улучшение концентрации внимания у пациентов с постинсультными нарушениями после 3 недель тренировок. Эти результаты свидетельствуют о потенциальной пользе БОС-ЭЭГ-тренировок для когнитивной реабилитации у этой группы пациентов.

Наши результаты согласуются с данными других исследований. В рандомизированном плацебоконтролируемом исследовании V. C. Campos da Pas с соавторами в 2018 году показали, что протокол SMR может улучшить показатели рабочей памяти и внимания у здоровых пожилых людей [8]. В 2020 году ученые J. Bielas и Ł. Michalszuk продемонстрировали улучшение способности к концентрации внимания у пожилых людей после 20 сеансов бета-нейростимуляции (12–22 Гц) по 30 минут каждый с активным электродом, расположенным в центральной части головы [6].

Наше исследование, в котором тестировался протокол SMR/тета у пациентов с постинсультными нарушениями, подтверждает идею о том, что тренинги с БОС-ЭЭГ улучшают когнитивные процессы (внимание и память).

В рамках программы нейрофидбэк-терапии некоторые ситуации могли повлиять на функционирование эпизодической памяти, например участие пациента в напоминании инструкций к заданию в начале каждого нового сеанса и составление исторического отчета в качестве задания для нейрофидбэк-терапии. Пациенты проявляли большой интерес и внимание к этой семантической поддержке — комплексу технологий и методов, направленных на работу со смыслом информации. Участнику сообщают ожидаемый результат, но он должен найти собственную стратегию, чтобы сосредоточиться. Важным открытием стало улучшение психоэмоциональных показателей, которое выражалось

в снижении уровня тревожности, а также уменьшение когнитивных жалоб.

К результатам этого исследования необходимо относиться с осторожностью из-за ряда ограничений: в нем не было контрольной группы, как в двойном слепом контролируемом рандомизированном исследовании; нельзя полностью исключить эффект плацебо; небольшой размер выборки.

Вывод

Наши результаты свидетельствуют о том, что тренинги с помощью БОС на основе электроэнцефалограммы могут быть эффективным методом коррекции когнитивных нарушений у пациентов с ПИН. Если эти результаты подтвердятся рандомизированными контролируемыми исследованиями с участием большего числа пациентов, то БОС-ЭЭГ можно будет рассматривать как полезный неинвазивный нефармакологический метод восстановления когнитивных функций (внимания, памяти) у пациентов с постинсультными нарушениями.

Заключение

Наши результаты показали, что пациентам с постинсультными нарушениями могут быть полезны тренировки с помощью БОС-ЭЭГ. При этом наблюдается улучшение объема кратковременной и долговременной слухоречевой памяти, увеличение концентрации внимания и психоэмоциональная динамика. Мотивация у пациентов во многом зависит от характера заданий. Вместо игр, которые пациенты считают детскими, можно использовать задания на счет, пазлы и фрагменты из любимых фильмов. Протокол БОС-ЭЭГ должен подбираться в соответствии с когнитивным профилем и патофизиологией пациента. Мы предполагаем, что некоторые пациенты могут быть менее чувствительны к протоколу SMR/тета, чем другие, что указывает на меньшую потенциальную когнитивную пластичность. Эти результаты обнадеживают и заслуживают дальнейшего изучения в области нейрокогнитивной абилитации и реабилитации, при которых следует учитывать характер повреждения головного мозга.

Литература:

1. Григорьева, В. Н. Когнитивная реабилитация больных с инсультом и черепно-мозговой травмой / В. Н. Григорьева, М. С. Ковязина, А. Ш. Тхостов. — Н. Новгород : Изд-во НижГМА, 2006. — 324 с.
2. Эффекты биологической обратной связи через сенсорно-двигательный ритм и бета-1 ритм ЭЭГ на мерах внимания / В. А. Гринь-Яценко, Ю. Д. Кропотов, В. А. Пономарев [и др.] // Физиология человека. — 2001. — Т. 27, № 3. — С. 5–13.
3. Сохадзе, Э. М. Биологическая обратная связь : Анализ тенденций развития экспериментальных исследований и клинического применения / Э. М. Сохадзе, В. И. Хиченко, М. Б. Штарк // Биоуправление: теория и практика / под ред. М. Б. Штарка, Н. Н. Васильевского. — Новосибирск : Наука, 1988. — С. 7–16.
4. Al-Saegh, A. Deep Learning for Motor Imagery EEG-Based Classification : A Review / A. Al-Saegh, S. A. Dawwd, J. M. Abdul-Jabbar // Biomedical Signal Processing and Control. — 2021. — Vol. 63. — P. 102172. — DOI: 10.1016/j.bspc.2020.102172
5. Video Game-Based Exercises for Balance Rehabilitation: A Single-Subject Design / A. L. Betker, T. Szturm, Z. K. Mousavi, C. Nett // Archives of Physical Medicine and Rehabilitation. — 2006. — Vol. 87, № 8. — P. 1141–1149.
6. Bielas, J. Beta Neurofeedback Training Improves Attentional Control in the Elderly / J. Bielas, Ł. Michalczyk // Psychological Reports. — Vol. 124, № 1. — P. 54–69. — DOI: 10.1177/0033294119900348
7. Train Your Brain? Can Specific EEG Frequencies Be Selectively Trained by Means of Neurofeedback? / E. Densi, O. Mairese, M. van Puivelde [et al.] // Frontiers in Human Neuroscience. — 2020. — Vol. 14. — DOI: 10.3389/fnhum.2020.00022
8. SMR Neurofeedback Training Facilitates Working Memory Performance in Healthy Older Adults: A Behavioral and EEG Study / V. C. Campos da Pas, A. Garcia, A. Campos da Pas Netto, K. Tomas // Frontiers in Behavioral Neuroscience. — 2018. — Vol. 12. — P. 321. — DOI: 10.3389/fnbeh.2018.00321
9. Brain-Computer Interface-Based Soft Robotic Glove Rehabilitation for Stroke / N. Cheng, K. S. Phua, H. S. Lai [et al.] // IEEE Transactions on Medical Engineering. — 2020. — Vol. 67, № 12. — P. 3339–3351. — DOI: 10.1109/TBME.2020.2984003
10. Neural Applications Using Immersive Virtual Reality: A Review on EEG Studies / J. W. Choi, H. Kwon, J. Choi [et al.] // IEEE Transaction on Neural Systems and Rehabilitation Engineering. — 2023. — Vol. 31. — P. 1645–1658. — DOI: 10.1109/TNSRE.2023.3254551
11. Consensus Guidelines for Reporting and Experimental Design in Clinical and Cognitive-Behavioral Research Utilizing Neurofeedback (CRED-nf Checklist) / T. Ros, S. Enriquez-Geppert, V. Zotev [et al.] // Brain. — 2020. — Vol. 143, № 6. — P. 1674–1685. — DOI: 10.1093/brain/awaa009

Наставничество как одна из эффективных форм профессионального роста педагога

Сюр Ольга Михайловна, учитель-логопед
МАОУ «Детский сад № 23» г. Перми

В статье автор делится практическим опытом по наставнической деятельности учителя-логопеда.

Ключевые слова: наставничество, молодой специалист, коррекция речи, профессионально-методическая поддержка.

В настоящее время педагог должен быть способен гибко реагировать на изменение образовательной ситуации, учитьывать специфику существующих педагогических систем, в максимально короткие сроки адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности для того, чтобы реализовать свой профессиональный и личностный потенциал. В решении этой задачи существенная роль принадлежит системе наставничества, которая способна интенсифицировать процесс профессионального становления и развития педагога.

Цель наставничества — помочь молодому специалисту адаптироваться к коллективу, работе с детьми и родителями, повысить уровень квалификации, профессиональных знаний и умений, развить уверенность в себе как в высококвалифицированном сотруднике.

Миссия наставника заключается в том, чтобы помочь начинающему специалисту (в моей практике — учителю-логопеду), адаптироваться к профессиональной среде в условиях практической деятельности; оказывать информативную поддержку; обеспечить методической литературой и дидактическим материалом; стимулировать обмен знаниями, умениями, навыками; организовать методическое сопровождение по участию в мероприятиях дошкольного учреждения,

демонстрировать позитивный личный пример, способствовать формированию авторитета педагога среди воспитанников, родителей, коллег. [1, с. 180]

Я являлась наставником молодого специалиста Гачеговой Е. А. с января по май 2025 учебного года. В этот период мною были определены следующие цель и основные задачи работы как наставника молодого специалиста.

Цель: оказание практической помощи молодому специалисту в вопросах совершенствования теоретических и практических знаний и повышение педагогического мастерства.

Задачи:

1. формировать у молодого специалиста потребности в непрерывном
2. самообразовании, в овладении новыми формами, методами, приемами
3. обучения и воспитания детей с особыми возможностями здоровья;
4. формировать умение реализовывать теоретические знания на практике;
5. помочь молодому педагогу, опираясь в своей деятельности на достижения педагогической науки и передового педагогического опыта, творчески внедрять идеи в учебно-воспитательный процесс;
6. формировать профессиональные умения;
7. предупреждать типичные ошибки и затруднения в организации образовательной деятельности с детьми;
8. способствовать формированию индивидуального стиля творческой деятельности;
9. вооружить начинающего педагога конкретными знаниями и умениями применять теорию на практике.

Подготовительный этап работы включал в себя проведение беседы, благодаря чему удалось узнать, какие трудности в работе испытывает начинающий специалист, в какой помощи нуждается. В результате был определен совместный план работы начинающего педагога с наставником.

На первом этапе оказала помощь молодому специалисту в составлении индивидуальных планов коррекции речи детей, проконсультировала по теме: «Планирование воспитательно-образовательной работы в соответствии с ФОП ДО». Оказывала помощь в проведении обследования обучающихся с нарушением речи и составлении индивидуальных планов работы.

Далее обсуждали и вместе разрабатывали конспекты индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий с детьми по развитию речи и готовили методический и практический материал к их проведению, обсуждали работу при заполнении тетрадей взаимодействия с родителями и воспитателями. Совместно с молодым специалистом разработали и организовывали квест-игру «Вместе с папами», приуроченному к празднику «23 февраля». Участвовали в праздничном мероприятии к празднику «8 марта».

Важным этапом работы стала работа над пополнением предметно-пространственной среды. Мы разработали сборник нейрологопедических упражнений для детей 4–7 лет, в который включили игры, направленные на коррекцию и развитие речевых и неречевых функций детей дошкольного возраста. Приведем примеры некоторых игр.

Игра 1 «Говорящие камушки»

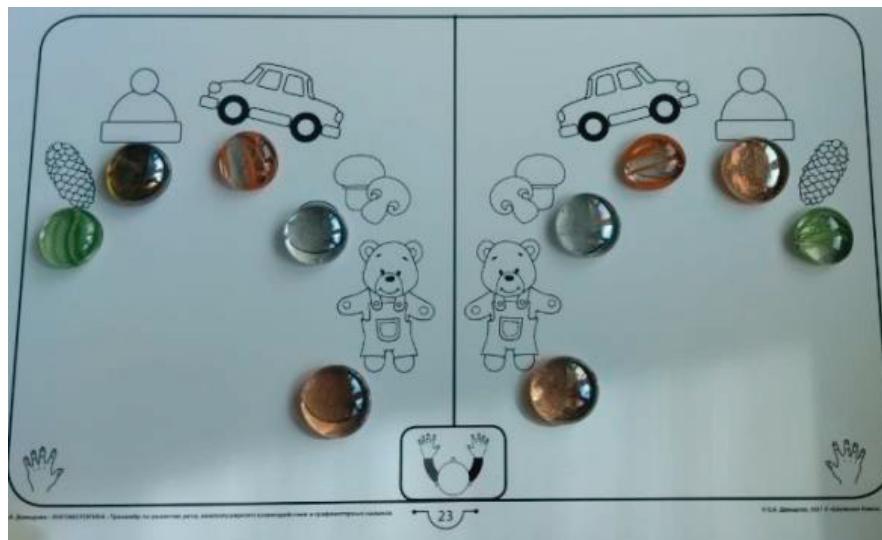


Рис. 1. Карточка к игре «Говорящие камушки»

Ребенок называет картинки и ставит на кружки камни, сначала правой рукой, затем левой и после двумя одновременно. Картинки подбираются в зависимости от того какой звук автоматизируется.

Игра 2 «Речевая тропинка»



Рис. 2. Пособие к игре «Речевая тропинка»

Ребенок шагает по следам и собирает картинки. Ребенок должен назвать каждую картинку, а в конце дорожки обобщить все эти слова, одним словом.

Апробировали эти игры с детьми и рекомендовали родителям. Для повторения изученного материала была подобрана картотека с заданиями по автоматизации поставленных звуков и картотека чистоговорок. Подготовили и провели мастер-класс для педагогов «Применение артикуляционной гимнастики в работе педагогов ДОУ».

На следующем этапе работы молодому специалисту была оказана необходимая помощь в научно-исследовательской деятельности при выполнении выпускной квалификационной работы по подготовке руки к письму детей 6–7 лет с ОНР III уровня. Внедрение рабочей тетради по подготовке руки к письму «Русские узоры».

По мнению молодого специалиста, это был неоценимый опыт настоящей работы учителя-логопеда, что позволило погрузиться в профессию, взаимодействовать с педагогами, родителями и детьми.

Также на базе нашего дошкольного учреждения постоянно на протяжении последних лет мною оказывалась наставническая помощь студентам ПГГПУ при внедрении научно-исследовательских работ. Были проведены исследования по темам:

1. «Развитие интонационной стороны речи у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи в условиях театрального кружка» (начинающий специалист: Россовалова Ю. С., 2022 год);

2. «Формирование коммуникативной компетенции у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста с помощью средств дополнительной альтернативной коммуникации» (начинающий специалист: Бахарева А. С., 2022 год);

3. «Мнемотаблицы как средство развития связной речи и просодики у старших дошкольников с ринолалией» (начинающий специалист: Балмосова А. А., 2023 год);

4. «Теневой театр как средство развития связной речи и просодики у старших дошкольников с ринолалией» (начинающий специалист: Хорошева Д. А., 2023 год);

5. «Развитие атрибутивного словаря детей 5–6 лет с ринолалией» (начинающий специалист: Воробьева А. С., 2024 год);

6. «Сказка как средство коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста» (начинающий специалист: Вяткина А. А., 2024 год).

Общение и передача опыта является не только эффективным инструментом обучения и поддержки молодых кадров, но и средством профессионального роста и удовлетворения профессиональных амбиций собственно педагогов-наставников. Деятельность учителей-логопедов несет важнейшую социально-воспитательную функцию, при этом остается одной из самых непростых в сфере образования и на рынке труда в целом.

Таким образом, реализация модели наставничества способствует конструктивной работе как молодых, так и опытных педагогов, помогает разобраться в сложных вопросах инновации в образовании, способствует реализации личностно-ориентированного обучения в дошкольном учреждении.

Литература:

1. Давыдова О. А. «Логомоторика. Тренажёр по развитию речи, межполушарного взаимодействия и графомоторных навыков. — Комплект графических заданий и речедвигательных упражнений со скороговорками на отработку звукопроизношения». — М., 2021 г.
2. Наставничество в образовании: современная практика: сборник материалов международной (заочной) научно-практической конференции. 20 ноября 2019 года // государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и социальных технологий». — Курган, 2019. — 188 с.

Применение иммерсивных технологий в строительном колледже по предмету «Охрана труда»

Тиханова Мария Геннадьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Лысова Наталия Викторовна, кандидат экономических наук, доцент
Череповецкий государственный университет

Статья посвящена исследованию эффективности применения иммерсивных технологий (виртуальной — VR, дополненной — AR и смешанной — MR-реальности) в образовательном процессе по дисциплине «Охрана труда» для студентов строительного колледжа. В работе представлены результаты педагогического эксперимента, в ходе которого сравнивались традиционные методы обучения и подход с использованием VR-тренажеров на платформе VIVE Focus 3 для отработки навыков оказания первой помощи. Результаты показали, что студенты экспериментальной группы, использовавшие иммерсивные технологии, продемонстрировали усвоение материала на 16 % лучше контрольной группы, а также более высокий уровень вовлеченности и уверенности в практическом применении знаний. Делается вывод о том, что интеграция иммерсивных технологий в программы среднего профессионального образования позволяет минимизировать риски при обучении, повысить качество усвоения материала и подготовить компетентных специалистов для строительной отрасли.

Ключевые слова: иммерсивные технологии, виртуальная реальность (VR), охрана труда, строительный колледж, среднее профессиональное образование, педагогический эксперимент, VIVE Focus 3.

The use of immersive technologies in the construction college on the subject of occupational safety

Tikhanova Maria Gennadievna, master's student

Scientific advisor: Lysova Natalia Viktorovna, phd in economics, associate professor
Cherepovets State University

This article investigates the effectiveness of immersive technologies (Virtual Reality — VR, Augmented Reality — AR, and Mixed Reality — MR) in teaching the «Occupational Safety» course to construction college students. The paper presents the results of a pedagogical experiment comparing traditional teaching methods with an approach utilizing VR simulators on the VIVE Focus 3 platform for practicing first aid skills. The results indicated that students in the experimental group, who used immersive technologies, demonstrated a 16 % higher knowledge acquisition rate compared to the control group, along with increased engagement and confidence in practical application. The study concludes that integrating immersive technologies into secondary vocational education programs minimizes training risks, enhances learning outcomes, and prepares competent specialists for the construction industry.

Keywords: immersive technologies, virtual reality (VR), occupational safety, construction college, secondary vocational education, pedagogical experiment, VIVE Focus 3.

Введение

Строительная отрасль, являясь одним из ключевых секторов мировой экономики, находится на этапе активной цифровой трансформации. Согласно отчету Всемирного экономического форума, в ближайшее десятилетие внедрение передовых технологий, включая иммерсивные, кардинально изменит подходы к проектированию, управлению и обеспечению безопасности на производстве [1]. В этом контексте особую актуальность приобретает подготовка кадров, способных работать в новых технологических реалиях. Система среднего профессионального образования, в частности строительные колледжи, сталкивается с задачей формирования не только теоретических знаний, но и устойчивых практических навыков, особенно в области охраны труда, где ошибки могут привести к тяжелым последствиям.

Традиционные методы обучения охране труда, зачастую сводящиеся к лекциям и инструктажам, демонстрируют ограниченную эффективность в формировании мысленных моделей поведения в нештатных ситуациях. Иммерсивные технологии (VR, AR, MR) предлагают решение этой проблемы, позволяя создавать безопасные, контролируемые и высокореалистичные учебные среды [2]. Они обеспечивают эффект присутствия, способствующий глубокому усвоению материала через переживание опыта, а не просто его запоминание [3]. Такие технологии уже успешно апробированы в медицине, авиации и военной подготовке, однако их потенциал в строительном образовании раскрыт не в полной мере.

Целью данного исследования является оценка эффективности применения иммерсивных технологий, в частности VR-тренажеров, в курсе «Охрана труда» для

студентов строительного колледжа в сравнении с традиционными методами обучения.

Материалы и методы исследования

В качестве основного инструментария исследования были использованы иммерсивные решения компании ООО «АРПорт» [4], а именно — каталог VR-тренажеров «ARPortSafetyVR», включающий одиннадцать сценариев для отработки навыков по охране труда и пожарно-техническому минимуму. Для погружения в виртуальную среду применялись шлемы виртуальной реальности HTC VIVE Focus 3, выбранные за счет их высоких технических характеристик (процессор Qualcomm Snapdragon XR2, высокое разрешение дисплеев, эргономичный дизайн), что обеспечивало комфортный и непрерывный учебный процесс.

Педагогический эксперимент был проведен на базе БПОУ ВО «Череповецкий строительный колледж имени А. А. Лепехина» в 2025 учебном году. В исследовании приняли участие 30 студентов четвертого курса специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», которые были методом случайной выборки разделены на контрольную ($n=15$) и экспериментальную ($n=15$) группы.

— **Контрольная группа** осваивала модуль «Оказание первой медицинской помощи» с использованием традиционных методов: лекционный материал, инструктаж по технике безопасности и демонстрация приемов на манекене.

— **Экспериментальная группа** работала с VR-тренажером, где в интерактивном режиме отрабатывала алгоритм осмотра пострадавшего, идентификацию травм (кровотечения, переломы) и выполнение необходимых действий по спасению.

Для оценки эффективности использовался метод тестирования (входной и выходной тест на знание теоретических аспектов) и практического задания (оценка действий на манекене или в симуляции по четким критериям). Данные обрабатывались методами математической статистики с расчетом средних значений и процентных соотношений.

Результаты исследования

Проведенный эксперимент позволил получить количественные и качественные данные, наглядно демонстрирующие разницу в эффективности двух подходов.

Количественные результаты, отраженные в выходном тестировании и оценке практических навыков, показали, что средний балл усвоения материала в **экспериментальной группе** составил 92 %, в то время как в **контрольной группе** — 76 %. Таким образом, **превосходство группы, использовавшей VR-тренажеры, составило 16 %**.

Качественные наблюдения и обратная связь от студентов выявили следующие тенденции:

1. Вовлеченность: Студенты экспериментальной группы отмечали высокий уровень интереса и мотивации к выполнению задания, многие добровольно проходили симуляцию несколько раз для закрепления навыка.

2. Уверенность в действиях: При выполнении итогового практического задания на манекене студенты из экспериментальной группы действовали более решительно, демонстрируя четкое понимание последовательности действий, в отличие от студентов контрольной группы, которые чаще сомневались и нуждались в подсказках.

3. Эмоциональный отклик: Погружение в реалистичный сценарий способствовало более осознанному восприятию серьезности возможных последствий нарушений техники безопасности.

Обсуждение

Полученные результаты полностью согласуются с данными современных исследований, подтверждающих положительное влияние иммерсивного обучения на когнитивные процессы и формирование практических компетенций [2, 3]. Выявленное 16 %-ное преимущество экспериментальной группы можно объяснить несколькими факторами.

Во-первых, принцип «learning by doing» (обучение через действие), реализуемый в VR-среде, обеспечивает активное, а не пассивное усвоение информации. Студент не просто слушает о том, как оказывать помощь, а самостоятельно выполняет все шаги в условиях, максимально приближенных к реальным. Это способствует формированию прочных мысленных моделей и мышечной памяти. Во-вторых, безопасность и возможность многократного повторения критически важны для такой дисциплины, как охрана труда. VR-тренажеры позволяют без какого-либо риска для здоровья отрабатывать действия в аварийных и стрессовых ситуациях, что невозможно при традиционном обучении. В-третьих, геймифицированный подход, свойственный многим VR-решениям, повышает внутреннюю мотивацию студентов, превращая обучение из обязанности в увлекательный процесс.

Ограничением данного исследования является относительно небольшая выборка и фокус на одном конкретном навыке (оказание первой помощи). Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении долгосрочного эффекта от применения VR-обучения, а также в разработке и апробации иммерсивных модулей для других разделов охраны труда (например, работы на высоте, в замкнутых пространствах).

Заключение

Проведенное исследование эмпирически подтвердило гипотезу о высокой эффективности иммерсивных технологий в образовательном процессе по охране труда в строительном колледже. Внедрение VR-тренажеров позволяет не только существенно повысить уровень усвоения знаний

и формирования практических навыков (на 16 %, по данным эксперимента), но и способствует росту вовлеченности и осознанной дисциплины будущих специалистов.

Таким образом, интеграция иммерсивных технологий в учебные программы среднего профессионального образования является не просто данью технологическим

трендам, а стратегической необходимостью. Это действенный инструмент для подготовки нового поколения строителей, которые не только обладают необходимыми компетенциями, но и сформировали культуру безопасного поведения, что в конечном итоге позволит снизить производственный травматизм в отрасли.

Литература:

1. Blum, J. R., & Anderson, G. A. (2017). Exploring the Use of Virtual Reality and Augmented Reality for Educational Applications. *International Journal of Computer Applications*, 165(8), 22–26.
2. Hamilton, D., & Johnson, P. (2020). The Impact of Immersive Technologies on Student Learning Outcomes in Construction Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 45–53.
3. ООО «АРПорт». (n.d.). Каталог VR-тренажеров по охране труда. Retrieved [25.03.2025], from <https://airport.ru/catalogue#slings>
4. HTC VIVE. (n.d.). VIVE Focus 3: Technical specifications. Retrieved [25.03.2025] <https://www.vive.com/eu/product/vive-focus3/overview/>
5. World Economic Forum. (2024). Top 10 Emerging Technologies of 2024. Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_Top_10_Emerging_Technologies_of_2024.pdf

Использование видеоигр как метод повышения эффективности устной речи у учеников 8–9-х классов на уроках иностранного языка

Туматаева Айсана Жаныбековна, студент

Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Статья посвящена анализу педагогического потенциала цифровых видеоигр как метода повышения эффективности устной речи учащихся 8–9-х классов на уроках иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена задачами цифровой трансформации системы образования Казахстана и необходимостью поиска мотивирующих средств обучения, соответствующих интересам современной молодежи. В работе рассматриваются теоретические основы использования игровых технологий для формирования коммуникативной компетенции, а также их связь с психолого-педагогическими особенностями подросткового возраста.

Эмпирическое исследование, проведённое методом анкетирования среди 40 учащихся, показало, что большинство респондентов признают позитивное влияние видеоигр на развитие устной речи, отмечая улучшение произношения, расширение словарного запаса и снижение языкового барьера. Наиболее эффективными для развития речи учащиеся считают игры с диалогами и командным онлайн-взаимодействием. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что целенаправленное использование видеоигр способствует повышению эффективности устной речи школьников.

На основе анализа данных предложены практические рекомендации по интеграции игровых форматов (игровые задания на уроке, командные игры, проектная деятельность) в образовательный процесс. Сделан вывод о том, что видеоигры являются ценным дополнительным инструментом, создающим аутентичную языковую среду и повышающим учебную мотивацию.

Using video games as a method to improve the effectiveness of oral speech in 8th-9th grade students in foreign language classes

Tumatayeva Aysana Zhanybekovna, student

Scientific advisor: Morozova Dina Askatovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov (Kazakhstan)

The article is devoted to the analysis of the pedagogical potential of digital video games as an innovative method for developing the oral speech of 8th-9th grade students in foreign language lessons. The relevance of the research is due to the tasks of digital transformation of the education system in Kazakhstan and the need to find motivating teaching tools that meet the interests of modern youth.

The paper examines the theoretical foundations of using gaming technologies for the formation of communicative competence, as well as their connection with the psychological and pedagogical characteristics of adolescence.

An empirical study conducted by surveying 40 students showed that the majority of respondents recognize the positive impact of video games on the development of oral speech, noting improvements in pronunciation, vocabulary expansion, and a reduction in the language barrier. Students consider games with dialogues and team online interaction to be the most effective for speech development. The results obtained confirm the hypothesis that the targeted use of video games contributes to increasing the effectiveness of schoolchildren's oral speech.

Based on the data analysis, practical recommendations are proposed for integrating game formats (game tasks in the classroom, team games, project activities) into the educational process. It is concluded that video games are a valuable additional tool that creates an authentic language environment and increases learning motivation.

Современное образование в Казахстане находится в процессе активной цифровой трансформации, что требует внедрения инновационных педагогических подходов. Одной из ключевых проблем в преподавании иностранного языка в средней школе остается развитие устной речи учащихся, которая часто страдает из-за недостатка аутентичной практики, низкой мотивации и психологического барьера. Традиционные методы не всегда способны обеспечить необходимый уровень вовлеченности подростков, чья повседневная жизнь тесно связана с цифровыми технологиями и интерактивными форматами.

В этой связи использование видеоигр рассматривается как перспективный метод, способный создать естественную коммуникативную среду, мотивировать к речевой деятельности и преодолеть страх говорения [4].

Особую актуальность данный подход приобретает для учащихся 8–9 классов, поскольку в подростковом возрасте формируется осознанная потребность в практическом применении языка и развитии социальных навыков общения [1]. Нормативные документы Республики Казахстан, такие как Письмо Президента «Казахстан в эпоху цифровой трансформации» и инструктивно-методические письма Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, подчеркивают приоритет цифровизации и внедрения игровых технологий в учебный процесс [2].

Несмотря на растущий интерес исследователей (С. С. Дергаева, И. Д. Маркин, Д. С. Сироткина и др.) к образовательному потенциалу видеоигр, проблема их системного применения в практике школьного преподавания иностранного языка, особенно для развития устной речи, остается недостаточно изученной [3].

Объектом исследования является процесс обучения устной речи школьников 8–9 классов на уроках иностранного языка.

Предмет исследования является использование видеоигр как педагогическая технология, способствующая развитию устной речи.

Цель исследования: рассмотреть, проанализировать и доказать эффективность использования видеоигр как метода повышения уровня устной речи у учащихся 8–9 классов.

Гипотеза: Целенаправленное использование видеоигр как метода обучения способствует развитию устной речи

и повышению коммуникативной компетенции у учеников 8–9 классов на уроках иностранного языка.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методические основы применения видеоигр для развития устной речи.
2. Рассмотреть психолого-педагогические особенности учащихся 8–9 классов в контексте речевого развития.
3. Изучить и классифицировать типы видеоигр и игровые механики, эффективные для формирования устной речи.
4. Провести эмпирическое исследование для выявления отношения учащихся к использованию видеоигр и оценки их предполагаемой эффективности.
5. Разработать практические рекомендации по интеграции видеоигр в уроки иностранного языка.

Теоретической основой исследования выступают положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского и психологии игры Д. Б. Эльконина, согласно которым игра является ведущей деятельностью, создающей «зону ближайшего развития» и способствующей усвоению социального опыта, развитию мотивационной сферы и произвольного поведения [7, 8]. В контексте обучения иностранному языку это означает, что игровая среда видеоигр может стать мощным катализатором для естественного и мотивированного овладения речевыми навыками.

Видеоигры, особенно ролевые (RPG), квесты, симуляторы и массовые многопользовательские онлайн-игры (MMO), обладают уникальным педагогическим потенциалом для развития коммуникативной компетенции, которая включает лингвистический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический компоненты [4, 6].

1. Создание аутентичной среды: Игры погружают пользователя в контекст, где язык является инструментом для достижения игровых целей (прохождение квеста, взаимодействие с персонажами, координация с командой). Это способствует усвоению лексики и грамматики в непосредственной связи с ситуацией.

2. Развитие спонтанной речи: Необходимость быстро реагировать на события игры, общаться с другими игроками через голосовой чат или выбирать реплики в диалогах тренирует беглость и спонтанность речи.

3. Снижение аффективного фильтра: Игровая атмосфера снижает стресс и страх совершив ошибку, что яв-

ляется ключевым фактором для преодоления языкового барьера и развития уверенности в говорении [5].

4. Мотивационный фактор: Вовлеченность в сюжет, элементы соревнования и достижения поддерживают высокий уровень внутренней мотивации, превращая изучение языка из обязанности в увлекательный процесс [3].

Таким образом, видеоигры выступают не как замена традиционным методам, а как эффективное дополнение, обеспечивающее переход от пассивного усвоения знаний к активной, осмысленной коммуникации.

Методология и результаты эмпирического исследования

Для проверки гипотезы и выявления отношения целевой аудитории к предлагаемому методу было проведено анкетирование. В опросе приняли участие 40 респондентов в возрасте 17–20 лет (55 % — 17–18 лет, 45 % — 19–20 лет), что соответствует возрастной группе, имеющей опыт обучения в 8–9 классах и релевантные воспоминания. Выборка включала 62,5 % девушек и 37,5 % юношей.

Таблица 1

Вопрос	Вариант	Количество ответов	Вывод
Считаете ли вы, что использование видеоигр на уроках английского языка в 8–9 классах может помочь в повышении эффективности устной речи?	Да Возможно Нет	13 25 2	Наиболее частый ответ — «Возможно» (25ответов, 62,5 %)
Узнаёте ли вы из игр новые слова и выражения на иностранном языке?	Да, часто Иногда Редко Нет	14 21 4 1	Наиболее частый ответ — «Иногда»(21ответ, 52,5 %)
Считаешь ли ты, что игры помогают улучшить произношение	Да, значительно Немного Нет	12 25 3	Наиболее частый ответ — «Немного» (25ответов, 38,8 %)
Какой тип игр больше помогает развивать устную речь?	Онлайн-игры с другими игроками Игры с диалогами и историей Обучающие игры	12 17 11	Наиболее частый ответ — Игры с диалогами и историей» (17ответов, 42,5 %)
Хотел(а) бы ты, чтобы учитель использовал видеоигры на уроках иностранного языка?	Да Частично Не уверен(-а) Нет	6 24 9 1	Наиболее частый ответ — «Частично»(24 ответа, 60 %)
Какой формат работы с видеоиграми ты считаешь полезнее?	Командные игры на уроке Игровые задания на уроке Просмотр игровых сцен с переводом Домашние задания с играми	22 9 5 4	Наиболее частый ответ — «Командные игры на уроке» (22 ответа, 55 %)

Проведённый опрос выявил в целом позитивное и заинтересованное отношение студентов к использованию видеоигр в обучении. Учащиеся признают их практическую пользу для расширения словаря, улучшения произношения и, что особенно важно, видят в них инструмент для интерактивной, увлекательной практики речи, которая снижает психологический дискомфорт.

Обсуждение и методические рекомендации

На основании теоретического анализа и эмпирических данных можно утверждать, что видеоигры обладают значительным потенциалом для развития устной речи у подростков. Они адресно решают ключевые проблемы традиционного обучения: дефицит аутентичной практики, низкую мотивацию и высокий аффективный барьер.

Для эффективной интеграции видеоигр в учебный процесс в 8–9 классах предлагаются следующие методические рекомендации:

1) Выбор контента: Отдавать предпочтение играм с богатым диалоговым компонентом, сильным повествованием (сюжетные RPG, квесты, интерактивные драмы) или предусматривающим голосовое общение между игроками (кооперативные или ММО игры). Важна адаптация языковой сложности к уровню класса.

2) Формы организации учебной деятельности:

— Командные проекты: Совместное прохождение игровых эпизодов с последующим обсуждением на иностранном языке, составлением отчета или презентации.

— Ролевые диалоги и симуляции: Воспроизведение сцен из игры, импровизация диалогов между персонажами.

— «Разговорный клуб» на игровую тематику: Обсуждение игрового опыта, сюжетов, персонажей, что стимулирует спонтанную дискуссию.

— Лексико-грамматические задания: Анализ субтипов, выполнение упражнений на основе игровых текстов, создание глоссария по игровой тематике.

3) Позиция педагога: Учитель выступает в роли модератора и фасilitатора, который ставит коммуникативные задачи, организует обсуждение и рефлексию, помогает преодолевать трудности. Необходимо сочетать игровые форматы с традиционными упражнениями для отработки конкретных навыков.

4) Техническая и дидактическая подготовка: Важно обеспечить доступность необходимого оборудования (компьютеры, гарнитуры) и заранее подготовить четкие инструкции и учебные цели для каждого игрового этапа.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование видеоигр является актуальным

и эффективным методом повышения качества устной речи учащихся 8–9 классов на уроках иностранного языка. Видеоигры создают уникальную иммерсивную и мотивационную среду, которая способствует естественному развитию коммуникативных навыков, снижает психологический барьер и отвечает цифровым реалиям и интересам современного подростка.

Эмпирические данные подтверждают, что учащиеся осознают образовательный потенциал игр и позитивно воспринимают возможность их интеграции в учебный процесс, особенно в форматах, предполагающих живое взаимодействие и сотрудничество.

Таким образом, видеоигры следует рассматривать как ценный ресурс в арсенале современного учителя иностранного языка. Их системное и методически грамотное применение, основанное на возрастных особенностях учащихся и конкретных учебных целях, может стать значимым шагом в решении задачи формирования уверенной и эффективной иноязычной устной речи у школьников в условиях цифровой трансформации образования Казахстана.

Литература:

- Беляев Д. А., Задворнов А. Н., Хайруллин А. Г., Шайсултанова Э. И. Художественно-эстетическая феноменология видеоигр: мультимодальная семиотика и образовательные возможности // ПНИО. 2025. № 2 (74).
- Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы.
- Дергаева С. С. Цифровые видеоигры как инструмент формирования коммуникативной компетенции студентов // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 3 (28).
- Жебраткина И. Я., Максимова И. Р. Английский язык: познание через компьютерные игры // БГЖ. 2020. № 1 (30).
- Ермакова Ю. Д., Носова Т. М. Эффективность использования технологии «развлекательного образования» (Edutainment) в обучении иностранному языку // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2019. № 2 (42).
- Маркин И. Д. Образовательный потенциал компьютерных игр // Проблемы науки. 2023. № 3 (77).
- Выготский Л. С. Психологическое значение игры // Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999.

Проблемное обучение на уроках математики: как разбудить мысль и удержать интерес

Фадеева Ирина Владимировна, учитель математики

МОБУ СОШ № 83 имени Героя Советского Союза Д. М. Языджяна г. Сочи (Краснодарский край)

В статье автор раскрывает суть и эффективность проблемного обучения на уроках математики.

Ключевые слова: проблемное обучение, математическое мышление, учебная проблема, мотивация, поисковая деятельность, осмысленное усвоение.

В практике каждого учителя математики рано или поздно возникает ситуация, заставляющая задуматься. Класс внимательно слушает объяснение новой

темы, ученики старательно записывают формулы, отвечают на вопросы — внешне всё выглядит безупречно. Но уже через пару дней проверка знаний показывает неутеш-

шительный результат: материал не осмыслен, а механически заучен. Причина кроется в пассивности восприятия. Выход из этой ситуации — проблемное обучение. Это особый момент на уроке, когда ученик осознаёт: «Я что-то не понимаю, но очень хочу разобраться!». Именно в этом состоянии интеллектуального напряжения рождается подлинный интерес к познанию.

Чтобы проблемная ситуация работала на развитие мышления, она должна отвечать нескольким важным требованиям. Во-первых, затруднение должно быть допустимым — не настолько простым, чтобы не вызвать интереса, но и не настолько сложным, чтобы демотивировать ученика. Во-вторых, задача должна иметь практический смысл, даже если ситуация условна. В-третьих, желательно, чтобы существовало несколько путей решения — это учит гибкости мышления. И, наконец, обязательно нужно завершать работу рефлексией: обсудить, что нового узнали, как пришли к решению и где это можно применить. Например, в шестом классе при знакомстве с делением дробей я предлагаю ситуацию: «Мама испекла пирог и разрезала его на 8 равных частей. Петя съел 83 пирога, а Маша — 41. Кто съел больше? На сколько?». На первый взгляд задача проста, но когда ученики пытаются сравнить дроби с разными знаменателями, многие теряются. Возникает естественный вопрос: «Как вычесть, если знаменатели разные?». Именно здесь появляется потребность в понятии общего знаменателя — не как абстрактного правила, а как инструмента, помогающего решить реальную проблему.

В девятом классе при изучении квадратных уравнений предлагаю практическую задачу: «Прямоугольный участок земли имеет площадь 120 м^2 . Его длина на 2 м больше ширины. Каковы размеры участка?». Ученики самостоятельно выводят уравнение $x(x + 2) = 120$ и ищут способы его решения. Математика становится не «сухой» теорией, а рабочим инструментом для ответа на конкретный вопрос.

Современные технологии открывают новые возможности для организации проблемных ситуаций на уроках математики. Одним из эффективных инструментов стала программа GeoGebra. Она позволяет визуализировать геометрические задачи, экспериментировать с фигурами, наблюдать, как меняются свойства при изменении параметров. Например, при изучении теоремы Пифагора ученики могут самостоятельно строить прямоугольные треугольники разных размеров, измерять стороны и убеждаться в справедливости соотношения.

Онлайн-калькуляторы и интерактивные платформы (такие как Desmos или Wolfram Alpha) дают мгновенную обратную связь. Ученики могут проверять свои гипотезы, экспериментировать с числами, искать закономерности — всё это поддерживает исследовательский азарт и позволяет сосредоточиться на сути, а не на рутинных вычислениях.

Интересным решением стало внедрение элементов игры. Например, формат «Математического детектива»,

где ученики расследуют «преступление», последовательно решая цепочки задач. Или командные соревнования с поэтапным усложнением заданий, где каждая решённая задача открывает доступ к следующей. Такие приёмы превращают урок в увлекательное приключение, где математика становится ключом к достижению цели.

Проектная деятельность даёт возможность применить знания в реальных ситуациях. Ученики создают модели геометрических тел с расчётом площади и объёма, разрабатывают алгоритмы для решения бытовых задач, исследуют математические закономерности в природе. Это помогает увидеть практическую ценность изучаемого материала и осознать, что математика — не абстрактная наука, а инструмент познания мира.

Проблемное обучение — процесс неторопливый. Чтобы класс самостоятельно «дошёл» до формулы или метода, требуется больше времени, чем на традиционное объяснение по шаблону. На первый взгляд, это кажется неэффективным. Однако опыт показывает, что экономия времени на этапе подачи материала оборачивается серьёзными потерями на этапе понимания.

Результаты проблемного обучения проявляются в нескольких ключевых аспектах. Прежде всего, знания запоминаются глубже, потому что связаны с пережитым открытием. Ученик не просто выучивает правило — он понимает, откуда оно взялось и почему работает.

Во-вторых, растёт гибкость применения знаний. Когда ученик сам нашёл решение, он лучше понимает логику и может адаптировать метод к новым ситуациям. Он перестаёт бояться нестандартных задач, потому что научился мыслить, а не просто запоминать алгоритмы.

В третьих, усиливается мотивация. Появляется уверенность: «Я могу разобраться сам!». Это кардинально меняет отношение к предмету. Ученики перестают бояться ошибок, потому что начинают воспринимать их не как провал, а как естественный этап поиска. Они активнее задают вопросы, предлагают нестандартные решения, проявляют подлинный интерес к математике.

Наконец, развиваются метавышки: умение формулировать гипотезы, проверять их, анализировать результаты, делать выводы. Эти умения ценные не только на уроках математики, но и в жизни.

Как встраивать проблемные ситуации в урок: четыре принципа

Первый принцип — **ограниченность**. Задача не должна выглядеть искусственно «притянутой» к теме. Она должна естественно вписываться в контекст урока и вызывать искренний интерес. Например, при изучении теоремы Пифагора можно начать с практического вопроса: «Как проверить, что угол в фундаменте дома прямой, если у нас нет угольника?». Такая ситуация сразу показывает прикладную ценность теоремы и мотивирует к её изучению.

Второй принцип — **доступность**. Ученики должны обладать достаточной базой знаний для поиска решения. Важно подбирать задачи, которые опираются на уже изученный материал, но требуют его нестандартного применения.

Третий принцип — **диалогичность**. Роль учителя в проблемной ситуации — не давать готовые ответы, а направлять поиск с помощью наводящих вопросов. Четвёртый принцип — **рефлексивность**. Обязательно нужно выделить время на обсуждение: что нового мы узнали, каким путём пришли к решению, где можно применить полученные знания.

При внедрении проблемного обучения учителя нередко сталкиваются с определёнными трудностями. Первая ошибка — предложение слишком сложного задания. Ученики быстро теряют интерес, если не видят ни малейшей возможности продвинуться в решении. Выход — разбивать задачу на более мелкие подпроблемы, каждая из которых посильна для учащихся.

Вторая ошибка — отсутствие «точки опоры». Ученики могут растеряться, если не понимают, какие знания и ме-

тоды можно применить. В таких случаях полезно напомнить о ранее изученных темах, провести параллели с уже решёнными задачами.

Третья ошибка — недостаток времени на рефлексию. Порой учитель, увлечённый процессом поиска, забывает о завершающем обсуждении. Однако именно рефлексия превращает опыт решения в осознанное знание. Поэтому важно заранее планировать 5–7 минут на подведение итогов, даже если кажется, что времени не хватает.

Четвёртая ошибка — страх учителя «потерять контроль» над ходом урока. Но иногда самый ценный урок получается именно тогда, когда всё идёт не по плану — ведь это отражает реальную природу научного поиска.

Древняя мудрость гласит: «Учитель — не тот, кто наполняет сосуд, а тот, кто зажигает огонь». Проблемное обучение воплощает этот принцип в жизнь. Оно зажигает в учениках огонь любознательности, пробуждает радость познания, воспитывает уверенность в собственных силах.

Литература:

1. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 208 с.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. / Пер. с польск. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.
4. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983. — 96 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
6. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1980. — 96 с.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья чтению на уроках английского языка путем использования серии языковых упражнений (из опыта работы)

Финошина Татьяна Петровна, учитель английского языка
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 35» г. Калуги

В статье автор обращает внимание на возможность обучения детей с ОВЗ английскому языку с использованием таблиц, графических образов.

Ключевые слова: особые возможности здоровья, английский язык, чтение.

Использование специальных программ позволяет детям с ОВЗ работать в своем собственном темпе, учитывая их индивидуальные потребности и способности. Такие программы помогают развивать навыки чтения, письма, говорения и аудирования на английском языке в игровой форме, что делает обучение более увлекательным и мотивирующим для детей.

Остановимся на проблеме обучения детей чтению. Считаю это наиболее важной задачей. Основная способность, которой необходимо овладеть учащимся на начальном этапе, — соотнесение графических образов английских букв и слов с их звуковыми образами. Учащиеся знакомятся со всеми буквами английского алфавита, правилами их чтения и транскрипционными обозначениями. Вместе с учебником дети получают таблицы: Буквы, Звуки, Звуки на русском языке.

Aa	[eɪ] (əɪ) [æ] (ə), [ɛɪ] (ə)	Nn	[en] (ən) [ɪn] (n)
Bb	[bi:] (bɪ) [b] (b)	Oo	[əʊ] (əʊ) [aʊ] (əʊ), [ɔ:] (ə)
Cc	[si:] (sɪ) [s] (s), [k] (k)	Pp	[pi:] (pɪ) [p] (p)
Dd	[di:] (dɪ) [d] (d)	Qq	[kju:] (kju) [k] (k), [qu] (kw)
Ee	[i:] (ɪ) (u) [ɛ] (ə) [ɪ:] (u)	Rr	[a:] (ə) [r] (r)
Ff	[ef] (əf) [f] (f)	Ss	[es] (əs) [s] (s), [z] (z)
Gg	[dʒ i:] (dʒɪ) [dʒ] (dʒ), [g] (g)	Tt	[ti:] (mɪ) [t] (m)
Hh	[eftʃ] (əftʃ) [h] (x)	Uu	[ju:] (u) [ju:] (u)
Ii	[aɪ] (əɪ) [əɪ] (əɪ), [ɪ] (ɪ) (u)	Vv	[vi:] (bɪ) [v] (b)
Jj	[dʒ ei] (dʒeɪ) [dʒ] (dʒ)	Ww	[dʌb(ə)lju:] (w) (b)
Kk	[keɪ] (keɪ) [k] (k)	Xx	[eks] (əks) [ks] (ks)
Ll	[eɪ] (əɪ) [l] (l)	Yy	[wai] (baɪ) [aɪ] (aɪ) [i:] (i)
Mm	[em] (əm) [m] (m)	Zz	[zed] (yed) [z] (z)

Содержание таблицы понятно не только для детей, но и их родителям. Помочь детям со стороны родителей часто бывает необходима. Также ученики знакомятся с первыми английскими буквами и их звуками, например, B, b, [b]; D, d, [d]; E, e, [e], [i:]. Используя данную таблицу, дети сами называют звуки и уже могут читать слова.

Ben	Nell	Ed	Deb
[ben]	[nel]	[ed]	[deb]

Далее используем серию упражнений на знание алфавита.

Упражнения на звуки:

— Произнеси звуки, которые могут передавать эти звуки.

Bb — Pp

Dd — Tt

Vv — Ff

Gg — Kk

Ww — Vv

— Скажи, какой из звуков в каждой паре ты услышал,

1) [f] — [v] 5) [g] — [k]

2) [s] — [z] 6) [p] — [b]

3) [w] — [v] 7) [d] — [t]

4) [m] — [n] 8) [e] — [i]

— Найди лишнее слово в каждом ряду.

1) kid pig dog doll

2) cup frog mug jug

3) bed box lorry belt

4) hill sun egg doll bell

5) six box fox bus

— Прочитай эти слова.

[i] [e] [i:] [g] [ks] [dg]

pig pen tree mug box jug

milk bed street egg fox Jim

*Тест 2. Вставьте попущенные буквы алфавита:

AB¹.D

E².G

H³.J

K⁴.M

N⁵.P

Q⁶.S

T⁷.V

W⁸.YZ

1. a) F b) M c) C ответ:

2. a) T b) F c) O 1. c

3. a) I b) U c) L

4. a) L b) O c) F

5. a) O b) I c) R

6. a) L b) R c) C

7. a) F b) X c) U

8. a) C b) F c) X

Сначала отвечают дети, которым язык дается легче, потом все остальные.

Тест 5. Даны отрезки английского алфавита. Укажите, где допущена ошибка

- | | | |
|------------|--------|--------|
| 1. a. KLM | b. NPO | c. QRS |
| 2. a. bce | b. fgh | c. ijk |
| 3. a. grs | b. tvw | c. xyz |
| 4. a. dcб | b. efg | c. hi |
| 5. a. PRS | b. TUV | c. WXY |
| 6. a. jhig | b. klm | c. nop |

Ответ:

1. b

Тест 3. В столбике А даны заглавные буквы. В столбике В найдите соответствующие им прописные (маленькие) буквы.

A	B	Ответ:
1. B	a. n	1. k
2. E	b. l	
3. D	c. m	
4. S	d. d	
5. Y	e. g	
6. Q	f. h	
7. M	g. y	
8. D	h. q	
9. G	i. s	
10. H	j. e	
	k. b	

Тест 4. В столбике А найдите названия букв из столбика В.

A	B	Ответ:
1. [sɪ:]	a. V	1. b.
2. [vɪ:]	b. C	
3. [eɪ]	c. Q	
4. [kju:]	d. Z	
5. ['dʌblju:]	e. R	
6. [eks]	f. O	
7. [zed]	g. W	
8. [wai]	h. U	
9. [a:]	i. X	
10. [əʊ]	j. Y	

***Тест 6.** Выберите правильное название буквы.

- | | | | |
|-------|-----------------|-------------|-----------------|
| 1. G | a) [zed] | b) [dʒeɪ] | c) [dʒɪ:] |
| 2. V | a) [tɪ:] | b) [vɪ:] | c) [ef] |
| 3. H | a) [eɪts] | b) [dʒɪ:] | c) [ə:] |
| 4. W | a) [wai] | b) [ju:] | c) ['dʌblju:] |
| 5. Q | a) [keɪ] | b) [pɪ:] | c) [kju:] |
| 6. Y | a) ['dʌblju:] | b) [ju:] | c) [wai] |
| 7. J | a) [dʒɪ:] | b) [dʒeɪ] | c) [aɪ] |
| 8. R | a) [aɪ] | b) [keɪ] | c) [ə:] |
| 9. Z | a) [zed] | b) [eks] | c) [vɪ:] |
| 10. U | a) [vɪ:] | b) [wai] | c) [ju:] |

Ответ: 1.c

Выполняют задание по образцу. Такие задания могут быть особенно полезными, так как улучшают восприятие детьми звуков и помогают обучаться на слух.

И позднее усложняем задание, например, выберете в ряду то слово, которое прозвучало. Данное упражнение также способствует развитию навыков аудирования.

* Test 1
Выберите в ряду то слово. Которое прозвучало.

Написано:				Произносит учитель:
1. a) pot	b) hot	c) pet		1. pot
2. a) break	b) bake	c) cake		2. bake
3. a) ham	b) game	c) jam		3. jam
4. a) oil	b) boil	c) boy		4. boil
5. a) chess	b) choose	c) cheese		5. cheese
6. a) cut	b) cup	c) cat		6. cut
7. a) book	b) look	c) cook		7. cook
8. a) bag	b) egg	c) age		8. egg
9. a) old	b) salt	c) cold		9. cold
10. a) eat	b) tea	c) meet		10. eat

* Test 2
Выберите в ряду слово, в котором подчеркнутая буква (или буквосочетание) читается по-другому.

1. a) <u>bread</u>	b) <u>break</u>	c) <u>great</u>
2. a) <u>pour</u>	b) <u>flour</u>	c) <u>your</u>
3. a) <u>hobby</u>	b) <u>sorty</u>	c) <u>honey</u>
4. a) <u>saucer</u>	b) <u>sugar</u>	c) <u>slice</u>
5. a) <u>warm</u>	b) <u>art</u>	c) <u>park</u>
6. a) <u>bacon</u>	b) <u>water</u>	c) <u>take</u>
7. a) <u>breakfast</u>	b) <u>teacher</u>	c) <u>eat</u>
8. a) <u>science</u>	b) <u>scone</u>	c) <u>disco</u>
9. a) <u>powder</u>	b) <u>bowl</u>	c) <u>brown</u>
10. a) <u>put</u>	b) <u>cut</u>	c) <u>butter</u>

Это примерные задания. Используются как для индивидуальной работы, так и групповой работы. Выношу задания на интерактивную доску, что позволяет детям выполнять задания прямо на поверхности доски. Это помогает усвоению языка через конкретное действие, а также стимулирует визуальное и кинестетическое восприятие информации.

На начальном этапе обучения чтению ставим следующие цели:

Научиться читать вслух небольшие тексты, построенные на знакомом материале, понимать содержание неподложных текстов, извлекать из них запрашиваемую информацию.

При выполнении заданий на чтение

- создаем ситуацию общения и мотивацию к прочтению текста;
- снимаем трудности, которые могут возникнуть в процессе чтения текста;
- внимательно читаем задание и поясняем его;
- читаем текст вслух;
- проверяем понимание текста;
- читаем текст выразительно.

Таким образом, использование различных видов языковых упражнений на уроках английского языка при обучении детей с Особыми Образовательными Потребностями является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, способствует развитию основных навыков владения английским языком, создает комфортную обучающую среду, учитывающую индивидуальные особенности каждого ребенка.

Литература:

1. Тесты для контроля знаний и умений к учебнику Т. Б. Климентьевской, Б. Монс «Счастливый английский-1»; со-ставители: Е. П. Щосева, Т. В. Миронова, Т. В. Червякова, «Облиздат», Калуга, 1998 г.

Формирование физической культуры младших школьников

Черкезян Мария Андреевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 18 г. Сочи (Краснодарский край)

Гимнастика, физические упражнения, ходьба должны прочно войти в повседневный быт каждого, кто хочет сохранить работоспособность, здоровье, полноценную и радостную жизнь.

Гиппократ

Автор статьи приводит определение физической культуры и историческую справку по теме. В статье доказывается ценность высокой физической активности школьников, ее положительное влияние на здоровье и формирование личности ученика, а также роль учителя в этом. Автор статьи описывает структуру занятий физической культуры младших школьников на основе собственного педагогического опыта и дает рекомендации для формирования нормальной физической активности в повседневной жизни учеников. В рамках научной статьи автором изучены новые эффективные методы по формированию физической культуры, новые методы адаптированы для применения на занятиях с младшими школьниками (цифровые технологии, трекеры, генераторы видео, нейросети).

Ключевые слова: физическая культура, физическая подготовка, зарядка, упражнения, активность, здоровый образ жизни, младшие школьники, учитель.

Введение

Значительную часть времени в школе ученики проводят сидя за партой, на уроках физическая активность школьников минимальна. В рамках учебной деятельности развиваются умственные способности, приобретаются необходимые навыки — младшие школьники учатся читать, считать, познают окружающий мир и занимаются творчеством. Высокая физическая активность учеников характерна для уроков физкультуры. Несколько занятий физкультуры в неделю достаточно для формирования минимума физической подготовки школьника. Но учитывая современный образ жизни учеников, необходимо формирование ценностей здорового образа жизни и комплексной, регулярной физической активности. Ведь свободное время большинство учеников проводят спокойно — за просмотром тв-передач или компьютерными играми, за занятиями интеллектуальной деятельностью (дополнительные уроки по иностранным языкам, ИТ-школы, музыкальные или художественные кружки), а занятия профессиональным спортом выбирают менее 20 % школьников. Спортивные секции становятся доступнее и популярнее, но ценность регулярной физической активности, здоровые привычки (например, зарядка) не имеют широкого распространения среди младших школьников. Поэтому уроки физкультуры для учеников очень важны не только в контексте образовательной программы, но и для формирования здорового образа жизни, положительного отношения к физической активности, все это необходимо для комплексного и всестороннего формирования личности.

Основная часть

Термин «Физическая культура» в методической и научной литературе трактуется различно. В научной лите-

ратуре физическая культура рассматривается в широком смысле. Например, профессор Евсеев Ю. И., ученый с многолетней педагогической практикой в сфере физической культуры, спорта и туризма, в методическом пособии для педагогов характеризует понятие физической культуры так: «Физическая культура — это составляющая от общей культуры личности, которая включает в себя активную физическую деятельность, овладение физическими упражнениями, а также полноценное физическое развитие и принятие ценностей здорового образа жизни». В рамках данной статьи мы будем следовать данному широкому определению физической культуры, но также дадим более конкретную характеристику. Физическая культура — учебный предмет, задачей которого является физическое воспитание школьников, их овладение комплексом упражнений для совершенствования физической подготовки, а результатом высокой физической культуры младшего школьника можем считать его уровень овладения конкретными навыками из дисциплины, овладение правильной техникой выполнения упражнений, соответствие нормативам физической активности, понимание ценности здорового образа жизни.

В методической литературе синонимично физической культуре используется понятие физическое воспитание, которое понимается как процесс обучения физическим упражнениям, с целью совершенствования физических способностей человека, с целью развития выносливости, силы, ловкости, гибкости. К физическому воспитанию относят освоение некоторых спортивных игр, а также изучение теории физической культуры и здорового образа жизни.

Обозначим цели, которые могут быть достигнуты педагогом на уроках физкультуры младших школьников:

— Развитие физических качеств школьников (силы, быстроты, гибкости).

— Овладение двигательной культурой (выработка способности к сложным двигательным координациям, к эффективному самоконтролю и управлению движениями).

— Укрепление мышц и содействие в исправлении нарушений осанки учеников, поддержание нормального веса школьников.

— Воспитание силы воли и выносливости.

В древние времена греки и римляне разработали четкие системы физической подготовки, чтобы быть готовыми к войне и сочетать образ мышления стратега с сильным и здоровым телом [2, с.89]. Подходы к развитию физической подготовки человека, которые применяем сегодня, зародились в конце XIX века в Европе и были популярны в Германии, Швейцарии и Англии. Сегодня в России стандарты обучения школьников совершенствуются, улучшается оснащенность школ спортивным инвентарем, тренажерами и оборудованием. Например, в городах-миллионниках строятся школы с бассейнами и стадионами. Это дает возможность для популяризации индивидуальных видов спорта, такие как плавание, легкая атлетика и групповых видов спорта — футбол, волейбол, баскетбол.

В соответствии с требованиями ФГОС, **структура занятий физкультуры** состоит из трех этапов: разминка, основная часть, восстановление. Этот подход оптимальен для формирования привычек физической активности, ведь двигательную активность в свободное время тоже нужно начинать с разминки, а после подвижных игр или зарядки необходимо восстановить дыхание, отдохнуть.

На **первом этапе** в рамках урока физической культуры выполняются простые упражнения. Физическая активность направлена на разогрев мышц, на проработку суставов рук, ног, шейного отдела, спины. Разминка может проводиться индивидуально или в группах, но всегда под контролем педагога. На этом этапе интенсивность упражнений постепенно повышается, а завершается данная часть урока такой физической активностью, как бег, прыжки и др.

Во **второй** части урока отрабатываются новые упражнения из таких разделов физической культуры как гимнастика, атлетика, а также изучаются и практикуются спортивные игры. Педагогу необходимо в рамках уроков физической культуры познакомить учащихся с различными спортивными играми. Задача состоит в том, чтобы помочь ученику найти спортивную игру, в которой он сможет развить свой потенциал, или определить роль в спортивной игре, где ученик реализует свои способности. [6, с. 48]. Подвижные и спортивные игры на уроках физкультуры развивают коммуникативные компетенции школьников, совершенствуют навыки командной работы и учебного сотрудничества. А спортивные успехи учеников положительно влияют на самооценку.

В **заключительной части** обычно проводятся упражнения на восстановление дыхания, подводятся итоги урока, могут обсуждаться новости спорта или история физической культуры, спортивных игр и т. д.

Можно использовать время в конце урока для закрепления теоретических знаний по анатомии человека, обсуждать здоровый образ жизни.

Кроме уроков физической культуры, в рамках обучения младших школьников педагогом могут проводиться внеурочные физкультурно-оздоровительные мероприятия, физкультурно-массовые и спортивные соревнования.

Необходимость формирования физической культуры учеников младших классов заключается в борьбе с их малоподвижным образом жизни, ведь занятия побуждают к высокой физической активности, ученики за подвижными или спортивными играми не замечают, как летят времена, они с интересом играют, общаются и достигают результатов и спортивных побед. Далее, на выходных и во внеучебное время школьники могут вместе играть и активно проводить время на свежем воздухе, тем самым полезно проводить время для своего здоровья. А еще физическая спортивная активность позволяет снизить напряженность, зажатость мышц тела, избежать накопленного переутомления от умственной деятельности. Формирование физической культуры — это поддержание здоровья и иммунитета.

В рамках данной статьи считаем уместным рассмотреть влияние физической культуры на здоровье младших школьников. Регулярные занятия физической культуры могут значительно улучшить сердечно-сосудистое здоровье учеников. Такие упражнения как бег, прыжки, плавание увеличивают частоту сердечных сокращений — эти упражнения тренируют сердечно-сосудистую систему. В результате, сердце становится сильнее, эффективнее доставляет кислород и питательные вещества к нужным органам. Крепкая сердечно-сосудистая система — это улучшенный обмен веществ и высокий уровень энергии, и например, отсутствие сильной отышки при решении бытовых задач (например, подняться на третий этаж и др.), отсутствие головной боли при физических нагрузках, стабильное артериальное давление и т.д [7, с. 91]. Сила, которая приобретается при грамотной тренировке мышц, также необходима для решения повседневных задач (принести пакет с продуктами из магазина, донести тяжелый портфель в школу и др.).

Уроки физкультуры **улучшают когнитивные функции** и развиваются умственные способности. Вот несколько фактов, которые доказывают положительное влияние физической активности на здоровье.

— Физические упражнения увеличивают приток крови к мозгу, что способствует росту нейронных связей между клетками. Простыми словами, физическая активность помогает более эффективно запоминать информацию.

— Спортивные и подвижные игры способствуют развитию логики и повышают скорость реакции, развивают критическое мышление и формируют навыки командной работы. Это поможет школьнику и в рамках повседневной жизни. [9, с. 67]. Например, футбол требует стратегии, эффективных действий от каждого члена команды в соответствии с его ролью, игра требует быстрой реакции,

учит эффективному сотрудничеству. Полученный опыт в данной игре доказывает важность командной работы не только для достижения успеха на футбольном поле, но и за его пределами [10, с. 66].

В рамках учебной деятельности автором статьи применяются следующие подходы по формированию физической культуры младших школьников, а также данные примеры помогут сформировать привычки здорового образа жизни.

Зарядка — комплекс простых физических упражнений, который не требует специального инвентаря или условий. Несколько упражнений, которые позволяют снять напряжение в частях тела, где нагрузка велика (спина, шейный отдел, глаза и т. д.). Зарядку можно делать по утрам или после того, как сделал уроки, после долгого просмотра телевизора и т. д.. Приведем пример упражнений для глаз — это поочередная концентрация взгляда на близких предметах (кончик носа, брови, подбородок, левое ухо, правое ухо) и дальних предметах (левый нижний угол комнаты, верхний правый угол комнаты и т. д.).

Трекеры — эффективный инструмент для формирования физической культуры (как здоровой привычки) школьника. Трекером может быть красивый блокнот, тетрадь, оформленный плакат размера А2, приложение на телефоне и т. д. Трекер — пространство, где школьники смогут планировать свои тренировки, спортивные игры, отмечать выполненную зарядку и т. д. С помощью трекера можно фиксировать свои чувства после тренировки и свое состояние до тренировки. Можно рисовать смайлики, использовать наклейки, цветные стикеры и т. д. Цель данного инструмента — выработать привычку физической активности и заинтересовать школьников, повысить их вовлеченность, создать ценность не только результата тренировок, но и самого процесса. Дух соперничества может тоже повысить вовлеченность школьников вести трекер и заниматься физической культурой (кто дальше не нарушал режим зарядки, кто больше гулял на свежем воздухе, кто не забывал делать зарядку для глаз и т.д.). А также трекер продемонстрирует ученикам их

силу воли, как эффективно они борются с неохотой заниматься физкультурой в свободное время. Также в трекеры ученики могут вносить свои здоровые поступки (отказ от газировки, прогулки на свежем воздухе и т. д.).

Современные цифровые инструменты так же могут повысить вовлеченность школьников на уроках физкультуры и дома. При помощи нейросетей или через приложения автоматической генерации оживших картинок можно создать сказочного персонажа, который вместе с учениками будет делать упражнения или показывать упражнения. Также персонажа можно использовать в рамках следующих учебных задач — расскажите герою, как правильно играть с мячом: что можно делать, а что нельзя? Расскажите персонажу, как играть в волейбол, научите героя далеко прыгать и долго бегать и т. д.

Значительную роль в формировании здоровой физической культуры ученика оказывает авторитет и пример педагога. Учителю необходимо вместе со школьниками делать зарядку, на своем примере показывать спортивные упражнения, вместе со школьниками играть в подвижные или спортивные игры, педагогу нужно помогать ученикам, у которых что-либо не получается.

Вывод

Физкультура положительно влияет на здоровье младших школьников. При регулярной и правильной физической активности развивается и крепнет сердечно-сосудистая система, улучшается физическая подготовка. Физическая культура способствует поддержанию здорового веса, укрепляет мышцы и кости, повышает гибкость и положительно влияет на когнитивные способности, а спортивные игры развивают социальные навыки и учат командной работе. Поэтому формирование физической культуры младших школьников важно для комплексного развития личности, формирования ценностей здорового образа жизни. Задача учителя физической культуры научить детей не откладывать заботу о своем здоровье на завтра, а начинать заботиться о нем здесь и сейчас.

Литература:

- Алхасов Д. С. Методика обучения физической культуре в начальной школе: учебник для вузов. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 689 с.
- Баранова О. И. Теория обучения детей младшего школьного возраста. Педагогические технологии. — М.: СФЕРА. — 242с.
- Беспалько В. П. Не пора ли менять стратегию образования? — М.: Академия. Педагогика. — 2001. — № 9. 319.
- Бодалев А. А. Личность и общение. — М.: Академия. — 2013. — 216с.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение. — 2001. — 236с.
- Бочкарева С. И., Кокоулина О. П. и др. Физическая культура: Учебно-методический комплекс. — М.: Изд. центр ЕАОИ, 2008. — 315 с.
- Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика. — Ростов н/Д. — 2009. — 264с.
- «Библиография печатных работ института 1919–1964 гг.», ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, Л., 1965.
- Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и каждого. — М.: Физкультура и спорт, 1988.
- Бальсевич В. К. Конверсия главных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания // Теория и практика физической культуры. — 1997. — №. 6. — С.21–25.
- Евсеев Ю. И. Физическая культура. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-н/Д: Феникс, 2003. — 384 с

12. Трошин М. Ю. Физическая культура и спорт: уроки физической культуры для младших школьников. 2 класс: учебное пособие для вузов. — Санкт-Петербург: Лань, 2024. — 216 с.

Повышение познавательной активности младших школьников на уроках математики посредством игровых технологий

Чуйкова Дарья Васильевна, учитель первой квалификационной категории;
Апухтина Екатерина Юрьевна, учитель первой квалификационной категории;
Диденко Светлана Юрьевна, учитель первой квалификационной категории;
Ткачева Арина Витальевна, учитель начальных классов
МОУ «Новосадовская СОШ «Территория успеха» Белгородского района Белгородской области»

Данная статья посвящена эффективному применению игровых технологий на уроках математики в начальной школе. Основное внимание уделяется возможностям повышения познавательной активности младших школьников путем включения элементов игры в учебный процесс. Приведен анализ психолого-дидактических основ применения игровых технологий, описаны особенности организации учебного процесса и представлены результаты пилотного исследования, подтверждающие положительное влияние игровых технологий на мотивацию и успехи учеников.

Введение

Вопрос эффективной организации учебного процесса в начальной школе остаётся актуальным на протяжении длительного периода времени. Важнейшей задачей педагогов является обеспечение высоких результатов обучения и воспитания, поддержание высокого уровня познавательной активности и мотивации к обучению. Традиционный подход к преподаванию математики зачастую вызывает трудности у младших школьников, поскольку логика и абстрактность математических понятий далеко не всегда соответствуют восприятию и опыту ребенка. В связи с этим возникает потребность в поиске альтернативных способов подачи материала, одним из которых становятся игровые технологии.

Игра занимает особое место в жизни ребёнка, выступая основным видом деятельности, средством социализации и источником удовольствия. Современные педагоги рассматривают игровую форму обучения как мощный ресурс повышения интереса к учебе и лучшего усвоения учебного материала. Актуальность применения игровых технологий связана с необходимостью создания комфортных условий для раскрытия творческого потенциала ребенка, активного участия в учебном процессе и позитивного отношения к учёбе.

Цель настоящего исследования — изучить потенциал игровых технологий в качестве средства повышения познавательной активности младших школьников на уроках математики.

Теоретические основы использования игровых технологий

Игровые технологии имеют глубокие корни в психологической науке и педагогической практике. Работы известных учёных, таких как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев,

С. Л. Рубинштейн, подчёркивают ведущую роль игры в детском развитии. По мнению ряда авторов, важнейший вклад игры заключается в том, что она создаёт благоприятные условия для проявления инициативы, самостоятельной деятельности и осознания себя субъектом познания.

Психологи утверждают, что ребёнок дошкольного возраста воспринимает мир преимущественно через образы и символы, а значит, лучшим способом передать новое знание является игра. Процесс игры направлен на воспитание у ребёнка желания учиться, самостоятельного поиска ответов на вопросы и преодоления препятствий. Таким образом, введение игровых технологий рассматривается как важный фактор поддержки познавательной активности ребёнка.

Зарубежный опыт также поддерживает идею важности игровых форматов в обучении. Так, в скандинавских школах широко используется проектная деятельность, игровые пространства и игровые модели, нацеленные на раскрытие детского потенциала. Особенно выделяются финские образовательные проекты, в которых приоритет отдаётся свободной творческой деятельности, основанной на принципах игротерапии.

Отечественный опыт внедряет игровые техники в школу, включая интеграцию мультимедиа, онлайн-квестов и игровых платформ. Многие современные российские школы применяют игровые формы занятий, как средство повышения мотивации и производительности обучения.

Экспериментальное исследование

Для проверки предположения о влиянии игровых технологий на познавательную активность младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование в трёх параллельных классах начальной школы. Два класса проходили традиционный учебный курс, третий —

экспериментальный — занимался с применением игровых технологий.

Каждый урок состоял из трех этапов:

1. Вступительная часть. Рассказывалось о правилах игры, целях и структуре занятия.

2. Практическая часть. Осуществлялось выполнение упражнений в игровой форме.

3. Заключительная часть. Подводились итоги, оценивалось поведение и участие детей.

Использовались разнообразные игровые приёмы, такие как «Математический лабиринт», «Логический кубик», «Крестики-нолики с цифрами», сюжетно-ролевые игры и творческие конкурсы. В результате шести месяцев регулярных занятий в экспериментальном классе произошли значительные перемены:

— Улучшились показатели усвоения материала: число правильных ответов увеличилось на 25 %.

— Возросла скорость вычислений и правильность арифметических операций.

— Отмечены качественные изменения в восприятии математики как интересного и полезного предмета.

Также уменьшился уровень тревоги и неуверенности, типичный для младших школьников, испытывающих стресс от традиционной системы обучения.

Оценка эффективности игровых технологий

Эффективность применения игровых технологий проверялась с помощью диагностических процедур, включавших мониторинг успеваемости, наблюдение за поведением детей и проведение опросов. Были выявлены ключевые факторы, определяющие успешность использования игровых технологий:

— Соответствие игры возрасту и потребностям ребёнка.

— Создание атмосферы сотрудничества и взаимоподдержки.

— Активизация процессов памяти, воображения и ассоциативного мышления.

— Индивидуализация учебного процесса.

Среди преимуществ игровых технологий отметим повышение устойчивости к стрессу, снижение утомляемости и увеличение удовлетворённости результатами собственного труда.

Основные рекомендации для преподавателей

Для успешной интеграции игровых технологий в школьную программу рекомендуется придерживаться следующих принципов:

— Планировать занятия заранее, предварительно выбирай подходящие игровые формы и адекватные целям обучения.

— Ориентироваться на индивидуальные особенности учеников, обеспечивая дифференцированный подход.

— Включать моменты рефлексии и обратной связи, позволяя детям оценивать собственный прогресс.

— Поддерживать постоянную обратную связь с семьёй, поощряя родительские усилия в поддержке домашней работы.

Следует помнить, что внедрение игровых технологий — длительный процесс, требующий постоянного мониторинга и корректировки.

Заключение

Результатом исследования стала демонстрация единственности игровых технологий в качестве инструмента формирования познавательной активности младших школьников на уроках математики. Проанализированы механизмы, лежащие в основе эффекта игровых технологий, выделены главные условия их успешного применения.

По итогам экспериментов установлено, что игровые технологии способны положительно влиять на восприятие учебного материала, мотивацию и общее отношение детей к учёбе. Вместе с тем необходимо подчеркнуть важность компетентностного подхода, регулярного контроля качества занятий и своевременной адаптации программного материала к новым условиям.

Предложенные в статье идеи открывают путь к дальнейшему изучению игровых технологий, их оптимизации и распространению в массовой образовательной практике.

Литература:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Академия, 2016. 256 с.
2. Николаев А. Ю. Новые подходы к построению курса математики в начальной школе // Народное образование. 2018. № 5. С. 12–18.
3. Соловьева Н. В. Проектирование образовательных сред на основе игровых технологий // Школьные технологии. 2019. № 4. С. 51–56.
4. Леонтьев А. Н. Психология воспитания и обучения. Москва: Просвещение, 2017. 320 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в дошкольном детстве. Москва: Прогресс, 2016. 184 с.

Теоретические основы методики изучения синтаксиса в начальной школе

Шовкун Анастасия Александровна, студент
Ставропольский государственный педагогический институт

В статье рассматриваются особенности изучения синтаксиса в начальной школе как основы формирования языковой и коммуникативной компетенции учащихся. Подчеркивается значение коммуникативно-деятельностного подхода, обеспечивающего активное использование языка в процессе реального общения и учебной деятельности. Обосновывается эффективность сочетания традиционных и интерактивных методов, способствующих формированию творческой, самостоятельной и грамотной личности младшего школьника.

Ключевые слова: синтаксис, начальная школа, коммуникативно-деятельностный подход, речевое развитие, языковая компетенция, интерактивные методы обучения, развитие мышления.

Theoretical foundations of the methodology for studying syntax in primary school

The article examines the features of learning syntax in elementary school as the basis for the formation of linguistic and communicative competence of students. The importance of the communicative-activity approach, which ensures the active use of language in the process of real communication and educational activities, is emphasized. The article substantiates the effectiveness of a combination of traditional and interactive methods that contribute to the formation of a creative, independent and literate personality of a primary school student.

Keywords: syntax, elementary school, communicative-activity approach, speech development, language competence, interactive teaching methods, development of thinking.

Изучение синтаксиса в начальной школе является важнейшим этапом формирования языковой грамотности учащихся. Синтаксис как раздел лингвистики изучает структуру предложения, закономерности соединения слов и их взаимодействие в речевом акте. Освоение синтаксических основ помогает детям понять, как строится предложение, как изменяется его смысл в зависимости от порядка слов и интонации, и как различные части речи формируют единое высказывание.

Синтаксис охватывает несколько значимых аспектов обучения языку и имеет несколько определений. Во-первых, синтаксис — это структура предложения, которая определяет порядок слов и их комбинации. Во-вторых, синтаксис — это раздел языка, который изучает согласование между словами, например, как существительное согласуется с прилагательным. В-третьих, синтаксис — это совокупность языковых конструкций, включающих, помимо простых предложений, например, придаточные и сложносочиненные предложения [6].

По мнению Т. Е. Артемкиной, младшие школьники должны не только запоминать правила, но и анализировать структуру предложений, выявляя связи между словами. Такое обучение способствует развитию логического мышления и коммуникативных навыков. Синтаксис включает изучение порядка слов, согласования между ними и понимание разнообразных конструкций — от простых до сложных и сложносочинённых предложений [5].

Особое значение в процессе овладения синтаксисом имеет пунктуация. Она регулирует письменную речь, помогает правильно воспринимать интонацию и смысл текста. Знаки препинания, по А. В. Барнашу, уточняют зна-

чение предложения, могут изменять оттенок смысла в зависимости от контекста. Поэтому обучение пунктуации должно носить практический характер: дети должны применять правила при создании собственных текстов, корректировать расстановку знаков препинания, осознавая их смысловую функцию [6].

Важным элементом синтаксической работы является изучение слова и словосочетания. Слова — это самостоятельные единицы языка, а словосочетания отражают их грамматическое взаимодействие. Практические упражнения на составление словосочетаний позволяют детям понять, как различные слова объединяются в смысловые группы, создавая основу для построения предложения.

Эффективное обучение синтаксису и пунктуации предполагает постепенное формирование у учащихся осознанного отношения к языку, развитие навыков анализа и самостоятельного конструирования высказываний. Это создает фундамент для дальнейшего изучения грамматики, орфографии и развития письменной речи.

При обучении синтаксису важно обеспечивать взаимосвязь с другими разделами языка, что помогает учащимся осознать язык как единую систему, где синтаксис тесно взаимодействует с фонетикой, лексикой и орфографией. Эффективность обучения повышается при реализации принципа наглядности — использовании графиков, таблиц и примеров из текстов, способствующих более глубокому пониманию материала. Не менее значим принцип активности, предлагающий вовлечение учеников в обсуждения, проектную и исследовательскую работу, что формирует осмысленное и практическое владение синтаксисом. Принцип доступности ориентирует педагога на

структурированное и последовательное изложение материала с учётом уровня развития и индивидуальных возможностей каждого ученика, обеспечивая доступность и успешное усвоение знаний всеми обучающимися.

Формирование синтаксических умений наиболее успешно происходит при наличии двух ключевых факторов — мотивации и благоприятного эмоционального климата. Практические задания должны включать разнообразные формы взаимодействия: диалоги, ролевые игры, коллективное создание текстов. Например, написание групповой истории, где каждый отвечает за определённый элемент, способствует не только овладению синтаксисом, но и развитию сотрудничества, креативности и ответственности.

Современные учебно-методические комплексы по русскому языку представляют собой гибкие образовательные системы, объединяющие учебники, рабочие тетради, методические пособия, цифровые ресурсы и интерактивные материалы. Они ориентированы на комплексное развитие языковой компетенции младших школьников и обеспечивают условия для эффективного освоения синтаксических норм.

Современные УМК эффективно используют цифровые ресурсы: электронные учебники, онлайн-тренажёры, мультимедийные уроки и тесты. Эти инструменты позволяют детям тренировать навыки анализа предложений, расстановки знаков препинания и построения текстов в интерактивной форме. Использование таких средств повышает мотивацию и способствует индивидуализации процесса обучения.

Один из приоритетов современных УМК — учёт индивидуальных особенностей учащихся. В комплектах предусмотрены задания различного уровня сложности, что помогает каждому ученику продвигаться в собственном темпе и осваивать синтаксические понятия с максимальной эффективностью. Это особенно важно для формирования языковой грамотности и уверенного владения русской речью.

В программах И. Т. Вепревой внимание уделяется системному усвоению структуры предложения через практические упражнения и анализ речевых ситуаций. В работах В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой и М. Ю. Мухина акцент делается на осознании учащимися закономерностей построения высказывания и развитии навыков самостоятельного синтаксического анализа. Н. Г. Гольцева предлагает методы творческих заданий, где дети конструируют предложения и тексты различной сложности.

Литература:

1. Азарова Л. Н. Как развивать учебную индивидуальность младших школьников. — М.: Просвещение, 2021. — 85 с.
2. Актуальные проблемы прикладной лингвистики: Материалы 75-й открытой научно-практической конференции молодых ученых и студентов ВолгГУ с международным участием, Волгоград, 19–22 апреля 2022 года. — Волгоград: ВолгГУ, 2025. — 864 с.
3. Ананьев Б. Г. Очерки психологии // Б. Г. Ананьев. — М.: Просвещение, 2024. — 432с.
4. Андреев, П. В. Психолог в образовании: теория и практика / П. В. Андреев, Е. М. Кравцова, Е. В. Пятницкая. — Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2023. — 236 с.

Как отмечает А. А. Калугина, ключевым методологическим принципом современных УМК является коммуникативно-деятельностный подход, который предполагает активное участие обучающихся в речевой деятельности. Работа с синтаксическими конструкциями строится через практические задания, направленные на развитие навыков построения высказываний и понимания связей между словами и частями предложения [9].

Язык рассматривается не как набор правил, а как средство общения. Учебная деятельность строится на моделировании реальных ситуаций, где знания синтаксиса применяются для решения практических задач — составления текстов, ведения диалогов, выражения собственного мнения. Такой подход формирует не только языковую компетенцию, но и умение сотрудничать, анализировать и творчески мыслить.

Значимым элементом коммуникативно-деятельностного подхода является использование разнообразных форм учебной активности — проектной, игровой, исследовательской и творческой. Такие формы помогают обучающимся не просто выполнять задания, а использовать язык как инструмент взаимодействия, самовыражения и познания мира. А также, особое место занимает рефлексия: учащиеся осмысливают собственные достижения, определяют трудности, ищут способы их преодоления. Это способствует формированию осознанного отношения к учебной деятельности, развивает ответственность за результат и поддерживает внутреннюю мотивацию.

Внедрение данного подхода на практике показывает положительные результаты: учащиеся становятся более уверенными в устной и письменной речи, лучше осваивают структуру предложения и приобретают навыки сотрудничества. Однако для эффективной реализации требуются хорошо подготовленные педагоги, владеющие современными методами обучения. Необходимо также учитывать индивидуальные особенности детей, помогая менее активным ученикам включаться в коммуникацию.

Таким образом, совмещение традиционных методов и интерактивных технологий, применение цифровых ресурсов и индивидуализация обучения создают благоприятные условия для развития синтаксических навыков. Коммуникативно-деятельностный подход позволяет не только формировать языковую грамотность, но и развивать творческое мышление, самостоятельность и ответственность учащихся.

5. Артемкина, Т. Е. Формирование синтаксических умений у младших школьников средствами фольклора: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дисс. канд. пед. н. / Артемкина Татьяна Евгеньевна. — Нижний Новгород, 2022. — 306 с.
6. Барнаш, А. В. Формирование синтаксических умений младших школьников в коллективной творческой деятельности / А. В. Барнаш, Я. А. Фрикке, А. С. Соловьева // Тенденции развития науки и образования. — 2022. — № 84–4. — С. 40–43.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Просвещение, 2022. — 458 с.
8. Иванова, Е. Н. Групповая работа младших школьников на уроках Литературного чтения как средство формирования синтаксических умений / Е. Н. Иванова // Всероссийский фестиваль науки Nauka 0+: Материалы XXI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: В 5 томах, Томск, 17–21 апреля 2022 года. Том III. — Томск: Томский государственный педагогический университет, 2022. — С. 77–81.
9. Калугина, А. А. Реализация ситуативного подхода при формировании синтаксических умений младшего школьника / А. А. Калугина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: Электронный сборник статей по материалам LXVI студенческой международной научно-практической конференции. Том 6 (66): Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2023. — С. 76–81.
10. Киселева, Ю. А. Формирование синтаксических умений у младших школьников / Ю. А. Киселева, Т. Н. Морозова // Студенческая наука Подмосковью: материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 25–26 апреля 2022 года. — Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. — С. 326–327.
11. Крутецкий, В. А. Психология способностей школьников / В. А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 2024. — 438 с.
12. Леонтьев А. Н. Очерк психологии личности // Отдел информационных ресурсов управления информатизации КрасГУ. — М.: Изд-во КрасГУ, 2023. — 328 с.
13. Черных, М. Н. Формирование синтаксических умений у младших школьников на уроках русского языка / М. Н. Черных // Проблемы и перспективы современной науки. — 2023. — № 15. — С. 77–80.
14. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и одаренность. — М.: Наука, 2021. — 216 с.

Явление общего недоразвития речи в логопедической сфере: определение, прогнозирование, лечение, влияние современных тенденций на развитие нарушения

Штыркова Вероника Андреевна, студент
Научный руководитель: Хайдукова Екатерина Сергеевна, старший преподаватель
Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск)

Раннее прогнозирование и предотвращение общего недоразвития речи возможно в случае осведомленности в данной сфере родителей, у детей которых в дальнейшем могут быть выявлены разного вида нарушения. Данная статья направлена на изучение всех видов общего недоразвития речи (ОНР) и рассмотрение статистики возникновения нарушения и применяемых способов лечения, а также влияния на прогрессирование нарушения нынешних тенденций: мультифильмов и игр, что составляют неотъемлемую часть раннего возраста современных детей. В результате работы представлена диаграмма частоты возникновения нарушения, а также рекомендации по его возможному предотвращению.

Ключевые слова: ОНР, недоразвитие речи, причины возникновения, способы профилактики нарушения, современные тенденции, коррекционные мероприятия, частота возникновения, диаграмма исследования, результат логопедического обследования, рекомендации.

Общее недоразвитие речи — комплексное речевое нарушение у детей, характеризующееся расстройством формирования всех компонентов системы речи: структуры словарного запаса, механизмов звукопроизношения и освоения грамматических норм. При этом у самого ребёнка остаются сохранными слух и интеллект. Таких детей принято называть «безречевые», но вместо слов они используют разные звукокомплексы, подражания и ле-

петные слова, помогающие им активно взаимодействовать с окружающим миром, однако в этом случае понимание слов и непосредственно их значений в некоторой степени, а иногда довольно грубо нарушено. При рассмотрении периода с 2020 по 2025 год можно отметить, что число детей с ОНР 1 уровня (отсутствие речи) увеличилось на 5 %-15 %, ОНР 2 уровня (зачатки речи) — 10 %-25 %, ОНР 3 уровня (развёрнутая речь с недораз-

витием) — 25 %-50 % и более, ОНР 4 уровня (не резко выраженное недоразвитие) — 40 %-70 % и более.

Особое значение приобретает вопрос увеличения числа подверженных различным речевым расстройствам, что является актуальным как для самих детей, так и для родителей в условиях современного мира. Бывает довольно трудно найти дошкольника, у которого бы отсутствовали данного рода нарушения, в результате чего значительно возрастает необходимость обращения к специалисту с целью организации и проведения надлежащей коррекционной работы. Особенности, присущие ребёнку в ходе индивидуального развития, могут неблагоприятно сказаться на его успеваемости в образовательном учреждении, поскольку будущий ученик не будет владеть навыками связной речи и в дальнейшем не сможет налаживать взаимоотношения с окружающими его людьми. Общее недоразвитие речи также может сочетаться с выраженной неравномерностью психического развития ребёнка, что будет неблагополучно сказываться на развитии у него таких компонентов психических функций, входящих в основу высшей нервной деятельности, как память и внимание.

Цель научной статьи заключается в изучении всех уровней общего недоразвития речи и применяемых способов лечения, а также выявление влияния современных мультфильмов и игр, что составляют досуговую часть времепровождения детей, на развитие нарушения.

Существует несколько уровней общего недоразвития речи, каждому из которых присущи соответствующие характеристики:

1. Для первого уровня ОНР по классификации Розы Евгеньевны Левиной, прописанного в статье «Характеристика уровней общего недоразвития речи», применимы следующие методы:

К способам профилактики первого уровня общего недоразвития речи можно отнести следующие указанные мероприятия:

- Регулярное медицинское наблюдение.

- Посещение занятий логопеда и — при появлении первых признаков и дальнейшем прогрессировании нарушения — частых консультаций под его руководством.

- Организация социализации ребёнка: приобщение его к активным коллективным играм, знакомство со сверстниками, посещение групповых логопедических занятий.

- Стимулирование речевого развития в условиях окружающего мира: использование во время игры с ребёнком разнообразных развивающих игр, включающих элементы простых слов, словосочетаний, звукоподражания и музыкальных компонентов.

- Создание идеальных условий для раннего речевого развития: необходимо часто общаться с ребёнком, используя чистую речь, разъяснять правила верного звукоизношения и читать книги (развивающие и те, что способствуют развитию воображения).

Необходимость прибегать к комплексным методам лечения возникает при возникновении характерных сим-

птомов. При этом стоит учитывать, что самостоятельная коррекция грубого нарушения без помощи специалиста является невозможной и недопустимой. Цель последующей работы логопеда с ребёнком заключается в том, чтобы научить его овладевать речью и понимать её, работать с представленным текстом, содействовать активации его речевой деятельности, развитию звукоподражания и неречевых функций.

Некоторые применимые методы логопедической коррекции:

- Стимуляция активной речи ребёнка: оказание помощи в формировании произношения звуков, грамматического и лексического строя языка.

- Расширение пассивного словаря: специалист говорит с подопечным короткими фразами, повторяя одни и те же слова в разных грамматических формах.

- Содействие развитию высших психических функций, таких как внимание, память, мышление и восприятие.

- Развитие мелкой моторики.

Следующий уровень общего недоразвития речи в своём проявлении является менее тяжёлым, в отличие от первого, ведь здесь у ребёнка проявляется более высокая речевая активность и он в некоторой степени способен понимать обращённую к нему речь.

2. Для второго уровня ОНР рассматриваются следующие методы:

Меры профилактики нарушения сходны с теми, к каким принято прибегать в случае прогрессирования расстройства. Первичная профилактика заключается в предупреждении возможных повреждений органов и центров речи. Крайне важно своевременно выявить тяжёлые дефекты речи и немедленно приступить к их лечению и непосредственному исключению.

В процессе же коррекционной программы происходит последовательное расширение вербальной активности, становится лучше уровень развития самой речи. Всё внимание устремлено на развитие лексики и грамматики, улучшение звукопроизношения, обогащение словарного запаса и формирование связной речи. У детей со вторым уровнем ОНР в самостоятельной речи могут возникать простые предлоги или их лепетные вариации, однако сложные предлоги отсутствуют вовсе. В ходе лечения нарушения приемлемо организовать следующие мероприятия:

- Работа с логопедом и другими специалистами.

- Развитие экспрессивной и импресивной речи.

- Постановка и автоматизация звуков путём постановки отсутствующих илиискажённых их вариантов.

- Развитие навыков фонематического анализа и синтеза, фонематического восприятия — способности различать звуки родного языка и определять место звуков в словах.

- Содействие совершенствованию высших психических функций: внимания, памяти, мышления, восприятия.

Коррекционное воздействие организуется в индивидуальном порядке с учётом глубины самого дефекта,

а также возможностей и особенностей каждого ребёнка. В процесс должны быть вовлечены не только логопеды, но и другие специалисты, имеющие знания и навыки в данной сфере.

3. Для третьего уровня ОНР, обладающего над вторым рядом преимуществ, характерны следующие подходы:

К значимым мероприятиям профилактической работы по предупреждению прогрессирования расстройства относится:

— Обеспечение сохранности здоровья новорождённого, своевременное излечение инфекций и травм.

— Организация благоприятной семейной обстановки, полноценного насыщенного и эмоционального общения с ребёнком.

— Создание правильной речевой среды.

— Стимуляция речевого развития с первых месяцев жизни малыша.

При обнаружении первых признаков общего недоразвития речи важно посетить консультацию со специалистом для составления им индивидуальной коррекционно-развивающей программы, которая будет обязательно включать в свои основы:

— Развитие самостоятельной фразовой речи ребёнка и её последующее совершенствование.

— Овладение грамотой и письмом.

— Формирование лексико-грамматических средств языка.

— Обогащение лексики — изучение различных лексических тем.

— Развитие произносительных навыков: уточнение артикуляционных укладов, автоматизация дающихся с трудом фонем и постановка звуков.

Несмотря на то, что общее недоразвитие речи третьего уровня считается умеренным и приемлемым отклонением от нормы, оно, как и другие проявления нарушения, требует незамедлительного вмешательства специалиста, потому как показатели сформированности средств языка далеко не соответствуют возрастным требованиям.

Помимо вышеперечисленных уровней ОНР, существует также и четвёртый вид данного нарушения, работа с которым будет являться наименее затруднительной, но в той же мере тщательной и требующей исключительной профессиональной точности.

4. Четвёртый уровень ОНР выделяется незначительной и остаточной несформированностью фонетико-фонематических и лексико-грамматических процессов.

К мерам профилактики дальнейшего развития нарушения относятся:

— Своевременное медицинское наблюдение

— Ранняя социализация и работа со специалистами.

— Уделить внимание развитию мелкой моторики, связанной с речевыми центрами мозга.

— Проведение игротерапии, сказкотерапии и лечебной гимнастики.

Основная задача коррекционной работы логопеда заключается в нормализации устной речи и установлении её

возрастной норме. Необходимо распределять активность ребёнка на занятиях определённым образом, чтобы содействовать развитию всех составляющих речевой деятельности. К некоторым направлениям коррекции общего недоразвития речи четвёртого уровня относятся:

— Формирование грамматического строя: совершенствование способности ребёнка изменять слова по родам, числам и падежам.

— Закрепление навыков чтения и письма.

— Содействие расширению словарного запаса, в том числе ознакомление со значениями новых для ребёнка слов.

— Улучшение произносительных и фонематических процессов: дифференцировки звуковых фонем и их произношения.

— Обучение связной речи.

Процесс коррекции общего недоразвития речи разной степени сложности является довольно длительным процессом, успех которого напрямую зависит от тяжести имеющихся у ребёнка нарушений и своевременного логопедического вмешательства. Необходимо начинать работу как можно раньше в случае обнаружения характерных симптомов, чтобы в дальнейшем избежать развития возможных осложнений в ходе жизнедеятельности ребёнка.

Стоит обратить внимание на то, как влияют нынешние увлечения детей в раннем возрасте на формирование у них чистой, чёткой, понятной речи, потому как современные мультифильмы и игровые формы деятельности могут выступать мощным фактором риска в возникновении неблагоприятных осложнений. Сейчас большинство создаваемых для большинства детских мультифильмов характеризуются высоким темпом речи, чрезмерно быстрым мельканием ярких кадров, что содействует нарушению слуховой информации. По словам Екатерины Сергеевны Шумаковой, современного исследователя, специалиста по когнитивному развитию детей, «многие современные мультифильмы построены на принципе клипового мышления: короткие сцены, быстрая смена планов, громкие и резкие звуки. Это не дает ребенку времени на осмысление услышанной речи, выделение отдельных слов и грамматических конструкций. Мозг перегружается зрительными стимулами в ущерб слуховым».

Значение имеют также небогатый языковой ряд и упрощённые диалоги. Несмотря на то, что графическое оформление мультифильмов стало сложнее, в массовом продукте распространена данная нежелательная тенденция. Для усвоения языка ребёнку нужна медленная, чёткая артикулированная речь, что ярко выражено в таких картинах советского времени, как «Троиц из Простоквашино», «Малыш и Карлсон», «Приключения поросёнка Фунтика» и многих других, где грамотно построенные предложения, чёткая, чистая речь и приятные глазу детям цветовые решения гармонично сочетаются на протяжении каждой из поучительных историй, что нельзя сказать о современных мультифильмах, где зачастую герои не воспроизводят зву-

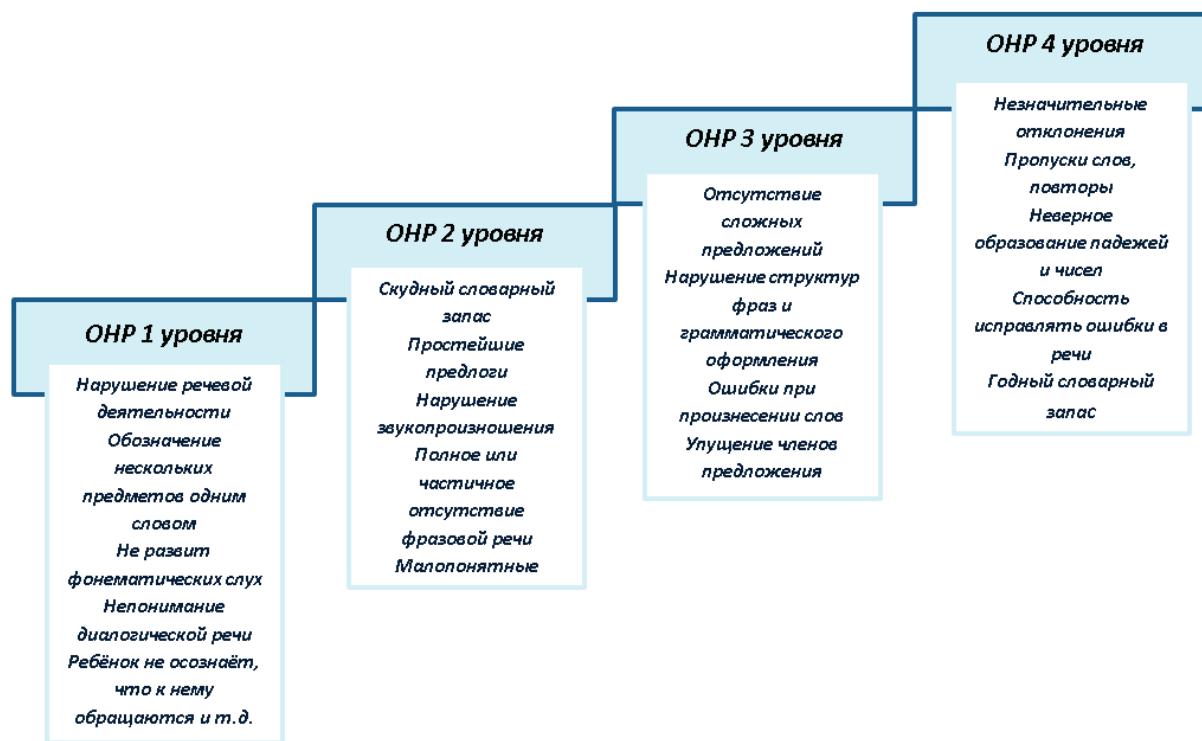


Рис. 1. Схема характерных симптомов общего недоразвития речи

ковые элементы, а предпочитают общаться с помощью не-членораздельных звуков и жестов.

По словам Татьяны Вячеславовны Ахутиной, специалиста в области нейропсихологии, «если речь, которую слышит ребенок, бедна, состоит в основном из команд и простых фраз, то его внутренний лексикон и грамматический строй также не будут развиваться. Задача среды — предоставить «зону ближайшего развития», то есть речь, немного опережающую возможности ребенка. Этого нет в большинстве развлекательных мультфильмов». Положительный эффект на развитие речи ребёнка может оказывать только анимация, где задействована медленная и чёткая речь, визуальный ряд сопровождается значением слов, а между предложениями и словами существуют характерные паузы, что даёт ребёнку обработать услышанное.

Каким же образом сказываются на формировании звукопроизношения детей современные игры? Рассмотрим те виды активностей, которые благоприятно влияют на развитие речи малыша:

1. Сюжетно-ролевые игры, осуществляющиеся в помещении, в ходе развлечения в песочнице, в детском саду: в деятельности ребёнок проживает различные ситуации, что требует от него использования диалогической речи, использования разнообразной лексики во время общения со сверстниками.

Лев Семёнович Выготский, основатель культурно-исторической психологии, утверждал, что «в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде со-

держит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения».

2. Совместные игры на улице с различными правилами (прятки, классики, салки): эти виды деятельности являются одними из наиболее качественных средств совершенствования речевых и коммуникативных навыков. Благодаря игре с приятелями, ребёнок стремится к наиболее быстрому и чёткому выражению собственных мыслей, что развивает умение слышать окружающих и реагировать на обращённую к нему речь.

3. Неречевые игрушки, которые провоцируют общение (куклы, кухонные наборы, машинки и конструкторы). По словам Ольги Евгеньевной Громовой, ведущего научного сотрудника Института коррекционной педагогики, «самыми полезными для развития речи являются... обычные куклы, мишки, машинки, кубики. Потому что они являются лишь «материалом», вокруг которого разворачивается общение между взрослым и ребенком. Они провоцируют диалог: «Мишка хочет спать, куда мы его положим?», «Машинка едет в гараж, где у нас гараж?». Такого типа игрушки не говорят и не выполняют действия за ребёнка: они являются источником его желания воспроизводить звуковые элементы с целью имитации живого, ситуативного общения между ними, в котором и рождается детская речь.

Однако в ходе пользования малышом современных инструментов развлечения и украшения времяпровождения существуют те средства, которые приводят к возникновению риска недоразвития речи в раннем возрасте. К ним можно отнести:

1. Игрушки и игры, которые не предоставляют пространства для развития фантазии (интерактивные гаджеты, электронные игрушки): они лишают ребёнка необходимости озвучивать действия самому, что ограничивает формирование собственной программы: малыш превращается в пассивного наблюдателя, из-за чего не возникает необходимости в выражении мыслей и их языковом оформлении.

2. Отсутствие совместной игры. Чрезмерная опека: в то время, как взрослые не играют с ребёнком, или, наоборот, руководят самой игрой, инициатива и мотивация к общению значительно снижаются. Игрушка будет бесполезна для развития речи детей, если в ходе игры будет отсутствовать эмоциональный контакт и интерес, который малыш разделяет с взрослыми. Анна Беликова, логопед-дефектолог, говорила: «часто вижу детей, у которых вроде бы есть все игрушки, но нет главного — партнёра по игре. Родители дают планшет или включают мультик, но не садятся рядом, чтобы просто построить башню из кубиков и эмоционально ее «половить». А ведь именно в этом совместном, эмоционально насыщенном действии и рождаются первые слова и фразы».

3. Недостаток совместного досуга: отсутствие компании во дворе, где детям нужно общаться, договариваться, создавать правила их собственных игр и развлечений, неблагоприятно сказываются на дальнейшем

развитии речи ребёнка. К этой категории можно отнести также непосещение малышом кружков и индивидуальных занятий. Эти виды деятельности необходимы для формирования коммуникативной компетенции.

Современные игры и увлечения детей младшего возраста далеки от желательного идеала, что может способствовать возникновению самых разных нарушений. Среда, в которой происходит развитие ребёнка, должна быть насыщенной, социально-богатой, содержащей живое общение со сверстниками и взрослыми людьми.

Если говорить о частоте возникновения нарушения и его проявления у детей разных возрастов, можно отметить, что недоразвитие наблюдается с незакономерной периодичностью.

В стране насчитывается свыше 75 тысяч школьников с тяжелыми нарушениями речи, о чём сообщила в 2025 году директор Института коррекционной педагогики Минпросвещения России Татьяна Соловьева (источник). Эти цифры имеют тенденцию к росту с течением лет. По данным, предоставленным И. И. Огородовой и соавторами (оценка эффективности коррекции речевых нарушений у 93 детей в возрасте от 3 до 7 лет, источник), наблюдается, что:

— 12,9 % детей имели общее недоразвитие речи 2-го уровня.

— 81,1 % детей — общее недоразвитие речи 3-го уровня.

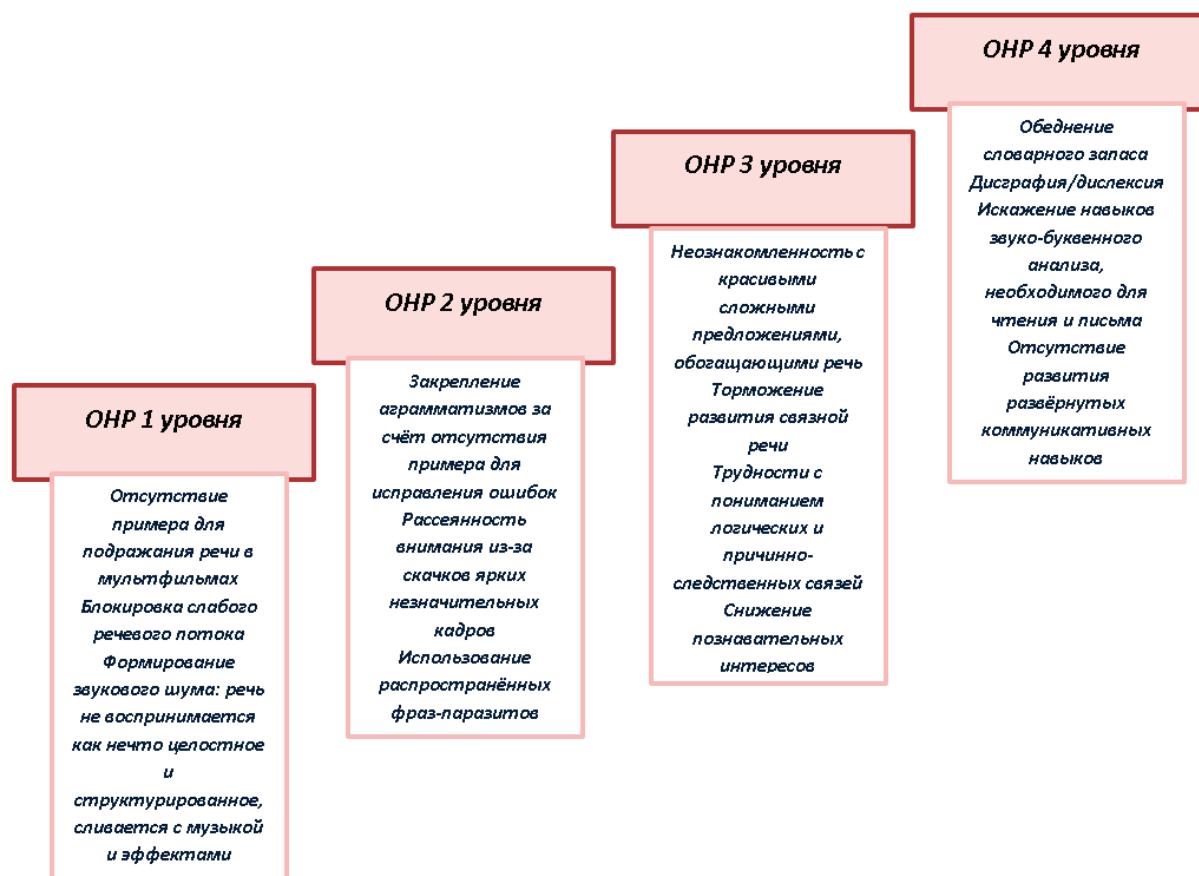


Рис. 2. Неблагоприятные эффекты современных игр и мультфильмов на развитие речевых способностей детей/
Дополнительное воздействие при наличии симптомов общего недоразвития речи

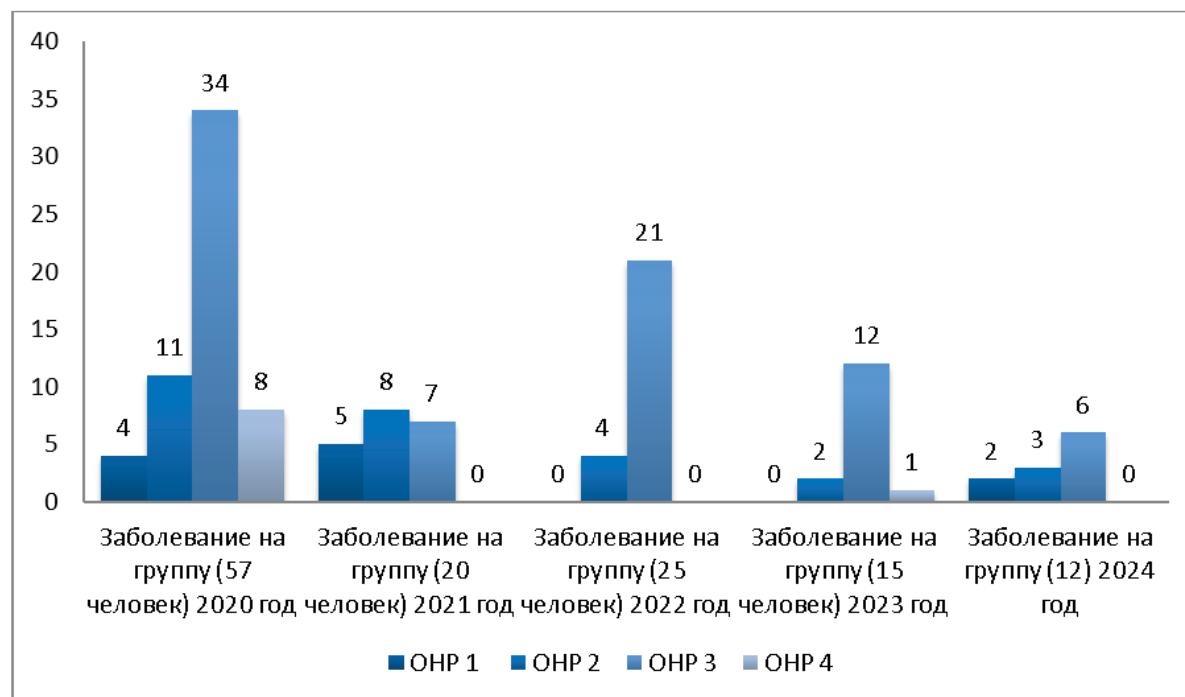


Рис. 3. Диаграмма исследования изменения количества детей с общим недоразвитием речи в логопедических группах с 2020 по 2024 гг.

По информации за 2021 год, среди детей с речевой патологией дети с ОНР составляли около 40 %.

Стоит отметить, что точной статистики распространения ОНР среди детей разных возрастов нет, но известно, что в логопедических группах, в семьях и специализированных реабилитационных центрах ОНР у малышей встречается в 20–30 % случаев. Как правило, нарушение выявляется на момент достижения ребёнком возраста 3–5 лет, когда происходит активное развитие связной речи и её фразовой структуры. Также считается, что общее недоразвитие речи чаще встречается именно у мальчиков: примерно в 60–70 % случаев среди всех диагностированных.

Важно своевременно начинать бороться с общим недоразвитием речи, обратившись за помощью к логопеду и иным специалистам с целью скорейшего построения плана индивидуальной коррекционной работы. Крайне важно анализировать результат логопедического обследования, включающего в себя следующие меры:

- Изучение состояния связной речи ребёнка.
 - Изучение полноты словарного запаса и умения верно соотносить слова и понятия с обозначаемыми предметами и явлениями.
 - Исследование уровня развития грамматических процессов: умение согласовывать части речи, составлять предложения, правильно образовывать слова и изменять их.
 - Логопедическое заключение, предоставляемое после проведения соответствующих мероприятий, должно отражать уровень развития речи ребёнка и клиническую форму имеющегося у него нарушения.
- В этой работе мы предлагаем алгоритм действий, осуществление которых увеличат вероятность того, что ребёнок не столкнётся с возникновением речевых нарушений на ранних стадиях развития. При подборе различных мультфильмов или игрушек важно обращать внимание на характерные им свойства:
- Следует избежать приобретения интерактивных игрушек, которые осуществляли бы функцию речи вместо детей, исключить из их пользования гаджеты: это значительно упрощает речевую функцию, оказывает нежелательное воздействие на словарный запас, снижает способность на концентрации в ходе воспроизведения суждения.
 - Не стоит стремиться демонстрировать ребёнку излишне динамичные мультфильмы, не содержащие чёткой,нятной, ясной дикции, с высокой частотой смены кадров, что может неблагоприятно сказаться на дальнейшем изучении детьми правил верного произношения и формирования высказывания.
 - Нужно создавать полноценную речевую среду вокруг ребёнка: комментировать происходящее, чётко проговаривать названия различных предметов, обсуждать с ребёнком понравившиеся книги и мультфильмы.
 - Использовать развивающие игры со звукоподражанием, пением, формированием верного произношения. Содействовать развитию мелкой моторики ребёнка в ходе совместных игр.
 - Контролировать собственную речь: нужно говорить с ребёнком ясно и чётко, избегать использования на ранних этапах развития несвязных лепетных слов, важно повторять произнесённые фразы и слова для закрепления их в его словарном запасе.

Литература:

1. Ярошенко, Л. Ю. ОНР 1 уровень речевого развития. Обследование и коррекционная работа / Л. Ю. Ярошенко. — Текст: электронный // MAAM.RU: [сайт]. — URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/onr-1-uровень-rechevogo-razvitiya-obsledovanie-i-korekcionaja-rabota.html?ysclid=mgrcd45sg2675963711>
2. Артамонова, Н. В. Общее недоразвитие речи / Н. В. Артамонова. — Текст: электронный // krasotaimedicina: [сайт]. — URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder/onr>
3. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Т. В. Волосовец, Ж. В. Антипова, Е. Н. Кутепова [и др.]. — 125. — Москва: «Дидактика Плюс», 2007. — 224 с.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — 109. — Санкт-Петербург: «Союз», 1999. — 160 с. — Текст: непосредственный.

Психолого-педагогические аспекты логопедической работы: взаимодействие с детьми, имеющими различные психоэмоциональные особенности

Штыркова Виктория Андреевна, студент

Научный руководитель: Хайдукова Екатерина Сергеевна, старший преподаватель
Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск)

Психолого-педагогический аспект играет ключевую роль в эффективном формировании речи ребёнка и успешном преодолении трудностей, возникающих в процессе коммуникации. Психоэмоциональные особенности детей с речевыми нарушениями нередко оказывают негативное влияние на формирование сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. В данной статье рассматриваются различные виды психологических и эмоциональных особенностей ребёнка, ключевые принципы взаимодействия логопеда с детьми, а также методы и подходы, способствующие эффективной коррекции речевых нарушений в контексте определённого психоэмоционального состояния.

Ключевые слова: логопедия, психоэмоциональные особенности, младенческий возраст, раннее детство, дошкольный возраст, речевая тревожность, задержка психического развития, агрессивное поведение, заниженная самооценка, олигофрения, игровая терапия, психогимнастика, музыкальная терапия, сенсорная интеграция, когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия, индивидуальные занятия, логопедический массаж, система поощрений.

Логопедия как область науки и практики включает в себя не только коррекцию речевых нарушений, но и работу с психоэмоциональными аспектами, которые могут значительно влиять на процесс обучения и социализации детей. Дети с различными психоэмоциональными особенностями, такими как тревожность, агрессивность, аутизм и др., требуют индивидуализированного подхода и специальных методов работы.

Психоэмоциональные особенности детей могут быть связаны с различными факторами, которые включают физиологические причины, семейные обстоятельства и особенности образовательной среды. Важно учитывать, что дети ещё не обладают зрелыми механизмами психологической защиты и не всегда могут выразить словами состояние, в котором пребывают в данный момент или на протяжении длительного времени. Поэтому напряжение часто выражается через движения, поведение или эмоции: капризы, агрессию, замкнутость, нарушения сна или аппетита.

Цель научной статьи заключается в изучении и систематизации различных психоэмоциональных особенностей детей, их причин и способов коррекции негативных эмоциональных и психологических характеристик на определённом возрастном этапе.

Психоэмоциональные особенности детей — это характеристики эмоциональной сферы ребёнка, которые проявляются в поведении, переживаниях и отношениях с окружающими.

По данным главного психиатра Минздрава в России от 40 % до 60 % детей дошкольного и младшего школьного возраста имеют различные психологические трудности, требующие внимания специалиста.

Данные особенности возникают в результате влияния семейной обстановки, общения со сверстниками и определённых возрастных изменений. Мы выделили особенности эмоциональной сферы в младенческом возрасте, раннем детстве и дошкольном возрасте и определили каждый из возрастных этапов следующим образом:



Младенческий возраст (0–1 год):

- Эмоциональные проявления кратковременны, неустойчивы, проявляются бурно. Ребёнок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает.
- Эмоции направлены на человека, окружающие предметы и собственные действия (радость, огорчение, обида, тревога).
- Возникает эмоциональный отклик на разнообразную музыку, певческая, двигательная активность, эмоциональная реакция на яркие, красочные предметы или игрушки.
- Зарождается начальная форма самосознания: ребёнок выделяет себя как субъект общения и обращения к нему взрослого, чувствует отношение к себе, что является основой зарождающейся самооценки.

Раннее детство (1–3 года):

- Характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребёнка.
- Желания неустойчивы и быстро сменяющиеся, ребёнок не может контролировать и сдерживать их.
- В конце периода (при приближении к кризису 3 лет) наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребёнок.
- Развитие эмоционально-потребностной сферы во многом зависит от характера общения ребёнка со взрослыми и сверстниками.

Дошкольный возраст (3–7 лет):

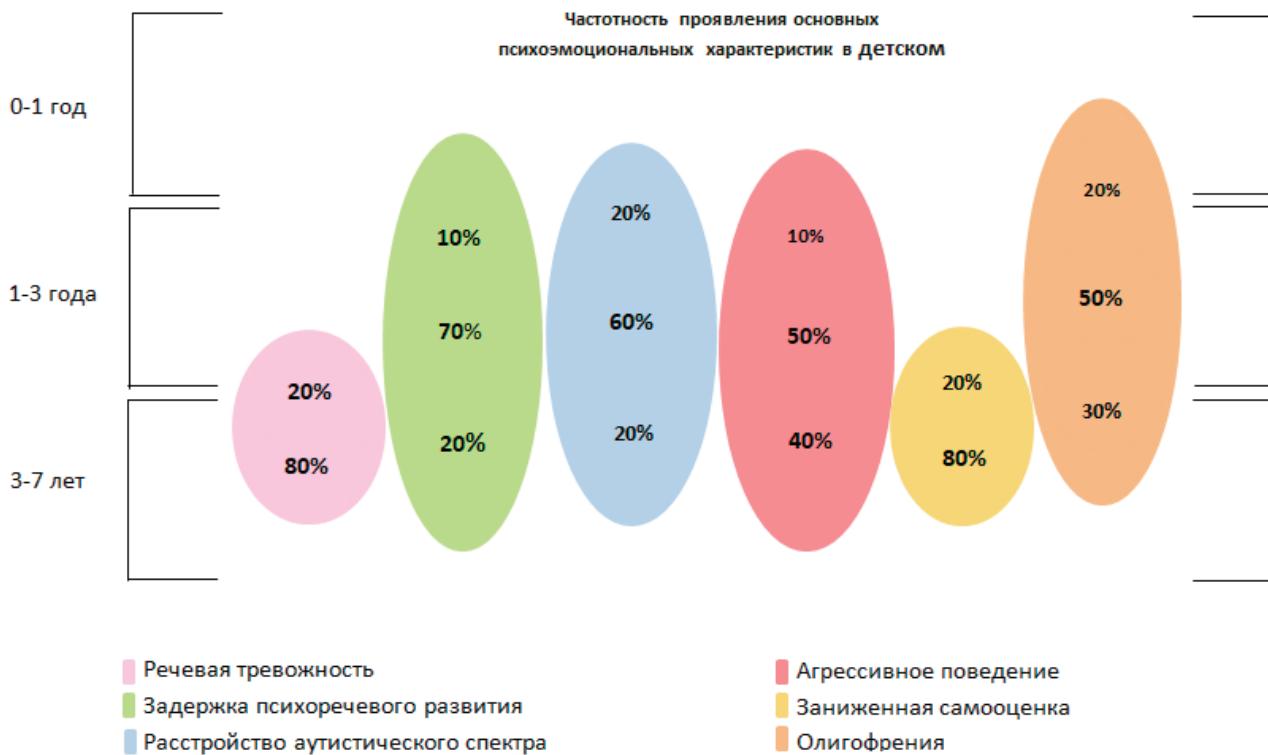
- Характерны резкие перепады настроения. Эмоциональное состояние в большинстве зависит от физического комфорта.
- На настроение начинают влиять взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, поэтому характеристики, которые ребёнок даёт другим людям, чаще всего могут быть очень субъективными.
- В старшем дошкольном возрасте актуализируется новый механизм эмоциональной регуляции поведения — эмоциональная коррекция поведения.

К новообразованию конца дошкольного возраста относится становление произвольности эмоциональных процессов — появление способности подчинять собственные непосредственные желания сознательно поставленным целям.

Очень часто нарушение звукопроизношение может являться одним из симптомов более серьёзного речевого расстройства, связанного с поражением головного мозга. После выявления симптомов, логопед может направить ребёнка на консультацию к неврологу или психологу, чтобы подтвердить нарушение и скорректировать дальнейший процесс лечения.

По исследованиям Яковлевой Л. В., Волкова Д. С., Семенова Е. Л., Беловой Т. П. и Петренко И. Г. за 2023–2024 год, наиболее распространёнными психоэмоциональными особенностями в логопедии являются состояния детей с речевыми нарушениями, которые проявляются в тревожности (около 70–80 % встречаемости), агрессии (40–50 %), замкнутости (30 %) и особенностях самооценки (60–70 %). Эти особенности связаны с механизмом и структурой речевого дефекта, и требуют учёта в коррекционно-развивающей работе.

Опираясь на материал статей «Особенности эмоционального развития детей раннего возраста» и «Психологические особенности детей раннего и дошкольного возраста: сравнительный анализ» Мы составили качественную модель, определяющую процентное соотношение проявления наиболее распространённых психоэмоциональных особенностей у детей на определённом возрастном этапе:



– Речевая тревожность — склонность к переживанию особого эмоционального состояния в момент речи, беспокойство, опасения, связанные с собственной речью и проявляющиеся в эмоциональном напряжении, связанном с боемью неудачи в процессе акта общения или выступления на публике.

– Задержка психического развития (ЗПР) — это промежуточное состояние психического недоразвития между интеллектуальной нормой и лёгкой степенью умственной отсталости. Дети с ЗПР часто сталкиваются с трудностями в усвоении учебного материала, имеют ограниченные возможности восприятия информации и её понимания.

– Расстройство аутистического спектра (PAC) у детей — это обширная группа нейропсихических расстройств, возникающих из-за нарушения функции головного мозга. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), каждый 100-й ребёнок на планете имеет PAC — число детей с данным видом нарушений ежегодно увеличивается на 13 %. Дети с PAC часто не принимают участие в общих занятиях и играх, делают это без особого вовлечения в процесс.

– Агрессивное поведение — следствие затруднений в коммуникации, когда ребёнок не способен выразить свои чувства и потребности словами. Чаще всего агрессия у детей проявляется в отношении сверстников, реже — взрослых. К причинам агрессивного поведения детей часто относятся несформированность средств общения или фрустрация, когда ребёнок сталкивается с препятствиями для удовлетворения потребностей.

– Заниженная самооценка — осознание ребёнком своего дефекта может привести к формированию «комплекса неполноценности», стеснительности, робости, неуверенности в себе и истощаемости нервной системы. Недостаточность опыта продуктивной деятельности и межличностного взаимодействия могут привести к недооценке ребёнком собственных возможностей.

– Олигофрения (умственная отсталость) — врождённая или приобретённая в период развития задержка либо неполное развитие психики, проявляющаяся нарушением интеллекта, вызванная патологией головного мозга и ведущая к социальной дезадаптации. Дети с олигофренией имеют ограниченный словарный запас — они склонны к использованию коротких фраз и простых предложений, часто допускают ошибки в их построении.

Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются. Психокоррекция — это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. В логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями используются методы, направленные на устранение нарушений в эмоционально-волевой сфере.

Мы проанализировали методы логопедической деятельности, каждый из которых оказывает наиболее эффективное воздействие на определённый вид психоэмоциональных особенностей в процессе коррекции для возможного достижения более благоприятных результатов.



Мы изучили эмоциональные и психологические особенности детей на определённых возрастных этапах и систематизировали методы работы, основываясь на степени эффективности влияния конкретного метода на коррекцию и нормализацию нарушения или особенности психики ребёнка:

– Арт-терапия (2–7 лет) — специализированный метод, основанный на применении изобразительного искусства и творческой деятельности. Цель метода состоит в гармонизации развития личности ребёнка через развитие способности самовыражения и самопознания через работу с различными материалами.

1. Изотерапия — работа по созданию личного рисунка, задания на превращения одного изображения в другое.
2. Имаготерапия — игры-драматизации и игры-инсценировки небольших сказок и стихотворений, которые помогают корректировать способы передачи эмоций с помощью мимики, пантомимики.
3. Сказкотерапия — пересказ сказки по ролям или диалога между персонажами, который решает задачи коррекции интонации, высоты, длительности звуков.

– Логопедический массаж (2–7 лет) — специальная методика, направленная на коррекцию речевых расстройств путём механического воздействия на мышцы артикуляционного аппарата, лица и шеи.

Включает в себя следующие виды массажа:

1. Ручной (классический). Выполняется руками логопеда с использованием различных приёмов: поглаживание, расстирание, разминание, пощипывание.
 2. Точечный. Отличается воздействием на конкретные точки, в которых сконцентрированы нервные окончания, что позволяет добиться стимулирующего или расслабляющего эффекта.
 3. Аппаратный. Задействуется специально разработанная вакуумная или вибрационная аппаратура с определённым видом воздействия на артикуляционные органы.
 4. Зондовый. Производится при помощи специальных палочек(зондов) с разными наконечниками с целью воздействия на мышцы лица.
 5. Самомассаж. Массирование групп мышц своими руками без помощи другого человека.
- Музыкальная терапия (не имеет возрастных ограничений) — метод, использующий музыку в качестве средства коррекции. Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки, так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности.

– Игровая терапия (3–7 лет) — метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание тою, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, страх перед окружающими.

– Сенсорная интеграция (сенсорное воспитание; 3–7 лет) — метод, стимулирующий несколько видов восприятия на каждом занятии, исходя из его темы и цели. Представляет собой работу с сенсорными материалами (песок, вода, текстуры) для улучшения восприятия и координации движений, что может положительно сказаться на речевом развитии ребёнка.

– Индивидуальные занятия (3–7 лет) — разработка индивидуальных программ, учитывающих психоэмоциональное состояние ребенка, его интересы и особенности. Занятие может включать как речевые упражнения, так и работу над эмоциональным состоянием. Рекомендуются для детей старше 3,5 лет, которые могут эффективно контактировать с незнакомым взрослым человеком.

– мотивации к коррекции звукопроизношения и развитию речи.

1. Пищевое поощрение: ребёнок получает небольшое угощение в течение занятия или по его окончании.

2. Непищевое материальное поощрение: наклейки, стикеры, смайлики, любимую игру или деятельность ребёнка в конце занятия.

3. Социальное поощрение взрослым: похвала, одобрение.

4. Социальное самопоощрение: «самопохвала» ребёнка.

– Психогимнастика (5–7 лет) — это курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы). На занятиях психогимнастикой дети обучаются азбуке выражения эмоций — выразительным движениям.

– Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ; 6–7 лет) — направленный и структурированный подход, который помогает понять и изменить негативные мысли и поведенческие шаблоны. Представляет собой использование техник для изменения негативных мыслительных паттернов и формирования позитивного отношения к себе и своим способностям.

– Работа с родителями (не имеет возрастных ограничений) — вовлечение родителей в процесс логопедической работы, обучение их методам поддержки ребенка дома.

Данный метод способствует повышению компетентности родителей в вопросах речевого развития: логопед объясняет, почему нужно ответственно относиться к рекомендациям и домашним заданиям. Большое значение имеет обучение родителей конкретным методикам логопедической работы, чтобы помочь ребёнку осуществлялась как на занятиях, так и на дому.

В результате анализа данной темы были систематизированы и уточнены представления о психоэмоциональных особенностях детей. Установлено, что значимыми элементами в их формировании выступают не только возрастные закономерности становления нервной системы, но и социально-психологический контекст, включающий стиль семейного воспитания и групповые нормы в детском коллективе.

Таким образом, представленные в статье теоретические модели предоставляют целостный взгляд на происхождение психоэмоциональной сферы ребёнка, включающей в себя биологические и социальные факторы.

Литература:

1. В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова, «Логопсихология» — 2. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
2. Волковская Т. Н. «Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи»: учебно-методическое пособие. М.: Национальный книжный центр, 2015. — 145 с.
3. Е. С. Багинская, «Психологические особенности детей раннего и дошкольного возраста: сравнительный анализ».
4. Ледина, И. О. «Некоторые аспекты коррекции нарушений поведения в процессе логопедической работы с детьми» / И. О. Ледина.// Дефектология Проф: [сайт]. — URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/nekotorye_aspektyi_korrekcii_narushenij_povedeniya_v_processe_logopedicheskoy_rabotyi_s_detmi/ (дата обращения: 01.12.2025).
5. Баенская Е. Р. «Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)». М.: Теревинф, 2007.
6. Н. С. Ежкова, «Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста» /Н. С. Ежкова. — М: ВЛАДОС, 2010 г.

Инновационные технологии обучения при формировании предпринимательских компетенций

Юмукова Марина Евгеньевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Бенин Владислав Львович, доктор педагогических наук, профессор
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В работе обосновывается необходимость перехода от классических моделей обучения к инновационным педагогическим технологиям, способным сформировать предпринимательскую субъектность — ключевую компетенцию в условиях цифровой трансформации и экономики знаний. Автор критикует традиционную образовательную парадигму как репрессивную по отношению к развитию проактивности, агентности и толерантности к неопределенности. В качестве альтернативы предлагается система технологий, трансформирующих учебный процесс в лабораторию предпринимательского мышления.

Ключевые слова: предпринимательская субъектность, инновационные технологии обучения, живая лаборатория, низкодовые платформы, цифровой двойник, образовательная среда, педагогический реинжиниринг.

Innovative teaching technologies for developing entrepreneurial competencies

Yumukova Marina Evgenievna, master's student

Scientific advisor: Benin Vladislav Lvovich, doctor of pedagogical sciences, professor
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

The paper substantiates the need to switch from classical models of education to innovative pedagogical technologies that can form entrepreneurial subjectivity, a key competence in the conditions of digital transformation and the knowledge economy. The author criticizes the traditional educational paradigm as repressive in relation to the development of proactivity, agency and tolerance to uncertainty. As an alternative, a system of technologies is proposed that transforms the educational process into a laboratory of entrepreneurial thinking.

Keywords: entrepreneurial subjectivity, innovative teaching technologies, living laboratory, low-code platforms, digital twin, educational environment, pedagogical reengineering.

Цифровая трансформация социума и переход к экономике знаний формируют принципиально новый ландшафт требований к результатам образования [1]. На первый план выходит способность личности к самостоятельному конструированию профессиональных и жизненных траекторий, что немыслимо без сформированной предпринимательской субъектности — внутренней позиции, характеризующейся проактивностью, ответственностью за создание ценностей и готовностью к работе в условиях турбулентности. Классические парадигмы трансляции знаний, доминировавшие в педагогике XX века, обнаруживают свою несостоятельность в развитии подобных комплексных качеств [2, с. 87]. Их декларативное и репродуктивное ядро не позволяет сформировать критически важный опыт работы с неопределенностью, ресурсными ограничениями и обратной связью от рынка. Следовательно, возникает острая дидактическая необходимость в апробации и интеграции таких педагогических механизмов, которые способны трансформировать учебную ситуацию в лабораторию по возвращению предпринимательского мышления и компетентного действия.

Современная наука переходит от компетентностных перечней (в духе EntreComp) к холистическому пони-

манию предпринимательства как особого модуса бытия в мире [5]. Предпринимательская субъектность — это внутренне присущий способ взаимодействия с реальностью, для которого характерны:

1. **Футуристическая ориентация:** видение не проблем, а возможностей и потенциалов в любой ситуации.

2. **Агентность:** устойчивое убеждение в собственной способности влиять на обстоятельства и достигать целей (противоположность выученной беспомощности).

3. **Эффективная неопределенность:** умение действовать целенаправленно и уверенно в условиях дефицита информации, воспринимая риск не как угрозу, а как необходимый элемент деятельности.

Индустриальная модель образования, построенная на логике «преподаватель — транслятор, студент — рецептиент», по своей природе репрессивна по отношению к субъектности [2, с. 88]. Она поощряет конформизм, поиск единственного верного ответа и внешнюю мотивацию, создавая «тепличные» условия, абсолютно диссонирующие с волатильной средой реального рынка. Таким образом, традиционная система скорее нивелирует, чем развивает предпринимательское начало. Технология считается адекватной, если она: создает «контролируемый

хаос» (управляемую неопределенность), требует коллaborации для достижения нетривиального результата, обладает высокой степенью аутентичности и включает обязательный этап рефлексии.

Технологии глубокого погружения в контекст

Живые лаборатории. Обучение переносится в реальные городские, социальные или производственные среды [4]. Студенческие команды работают над актуальными проблемами территории или организации (например, разработка концепции развития публичного пространства, цифровизация услуг для малого бизнеса в муниципалитете), взаимодействуя со стейкхолдерами.

Экспериментальные экономические игры. Использование платформ вроде «BazEcon» или разработка собственных игр, моделирующих микроэкономические процессы (формирование цен, конкурентные стратегии, поведение в условиях асимметрии информации), где решения участников имеют немедленные и ощутимые последствия в виртуальной экономике.

Драматургические методики. Метод «ситуационного театра», где студенты разыгрывают и анализируют сложные этические дилеммы предпринимателя (например, конфликт между краткосрочной прибылью и долгосрочной репутацией).

Низкокодовые/нокодовые платформы (No-Code/Low-Code). Обучение предпринимательству через реальное создание цифровых продуктов на платформах типа Bubble, Adalo, Webflow. Это демократизирует технологическое предпринимательство, смешая фокус с программирования на дизайн продукта, UX и валидацию гипотез.

Цифровые близнецы бизнес-процессов. Использование ПО для бизнес-моделирования (например, AnyLogic) для создания симуляционных моделей, позволяющих прогнозировать последствия управлеченческих решений в динамике.

Социальные сети как учебный инструмент. Ведение студентами публичных аккаунтов или каналов, посвященных их проекту, с анализом метрик вовлеченности и контент-стратегией.

Ключевые вызовы и антирисковые стратегии

Вызов: сопротивление академического сообщества. Стратегия: создание «коалиций перемен» из заинтересованных преподавателей, внедрение pilotных программ с поощрением участников, наглядная демонстрация успехов студентов.

Вызов: симулятивная активность. Риск, когда студенты «играют в проект», не вкладываясь эмоционально. Стратегия: введение элементов реальной ответственности

(например, обязательство провести реальное событие, договоренность с внешним заказчиком), «демо-дни» с приглашенными инвесторами.

Вызов: цифровое неравенство и выгорание. Стратегия: обеспечение базового доступа к инфраструктуре, чередование онлайн и офлайн-активностей, внимание к психологическому климату в группах, развитие навыков саморегуляции.

Прогнозные сценарии и emerging-технологии

Создание кампусов в VR, где студенты из разных стран могут совместно работать над проектами, посещать виртуальные заводы или вести переговоры с цифровыми аватарами клиентов, что стирает географические границы.

Искусственный интеллект, как партнер по проектированию. Использование нейросетей (ChatGPT, Midjourney) не для плагиата, а как инструмента для мозгового штурма, генерации бизнес-идей, создания прототипов лэндингов и маркетинговых текстов, что смещает фокус на навыки постановки задач и критической оценки результата ИИ.

Блокчейн для верификации компетенций. Система цифровых сертификатов (Open Badges), размещенных в распределенном реестре, которые фиксируют не факт прохождения курса, а конкретные доказательства сформированных навыков (например, бейдж «Провел 10 валидационных интервью» или «Привлек первые 1000 рублей на краудфандинге») [3].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что формирование предпринимательской субъектности является не дополнительной опцией, а стержневой целью образования эпохи антропоцен. Достижение этой цели требует отказа от инкрементальных улучшений в пользу педагогического реинжиниринга, в центре которого — технологии, превращающие обучение в осмысленное путешествие по созданию ценности. Ключевым инсайтом исследования является понимание, что технология сама по себе нейтральна. Ее развивающий потенциал раскрывается только при помещении в специально сконструированную образовательную среду — «предпринимательский хаб», который объединяет мотивирующую нарративную рамку, аутентичные проблемы, инструменты для действия и культуру поддерживающей рефлексии.

Преодоление институциональной инерции — сложная, но выполнимая задача. Успешными станут те образовательные организации, которые сумеют перейти от обучения предпринимательству к предпринимательскому способу организации самого обучения, превратившись в открытые, agile-платформы для генерации инноваций. Это не только ответ на вызовы рынка труда, но и вклад в построение более инициативного, ответственного и созидающего общества.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов. — М.: Просвещение, 2022. — 447 с.

2. Вербицкий, А. А. Контекстное образование в парадигме компетентностного подхода // Высшее образование в России. — 2023. — № 1. — С. 89–99.
3. Капица, С. П. Парадоксы роста: Законы развития человечества. — М.: Альпина нон-фикшн, 2019. — 288 с.
4. Патаракин, Е. Д. Сетевые сообщества и обучение. — М.: ЛЕНАНД, 2021. — 216 с.
5. Практики формирования предпринимательских компетенций: коллективная монография / Под общ. ред. М. В. Кларина. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2022. — 312 с.
6. Халперн, Д. Мышление: медленное и быстрое — М.: ACT, 2020. — 653 с.
7. Шейнов, В. П. Искусство убеждать: теория и практика. — М.: Академический проект, 2021. — 384 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 49 (600) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 17.12.2025. Дата выхода в свет: 24.12.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.