

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



S1
ЧАСТЬ III
2025

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 51 (602) / 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 Джозеф Стиглиц (1943), американский экономист-кейнсианец.

Джозеф Стиглиц родился в 1943 году в городе Гэри (штат Индиана, США) в небогатой еврейской семье. Его отец, Натаниэль Стиглиц, был страховым агентом, а мать Шарлотта (урожденная Фишман) — школьной учительницей. Стиглиц учился в Амхерстском колледже, где был главой студенческого совета, а затем продолжил обучение в Массачусетском технологическом институте (МТИ), где защитил докторскую диссертацию.

В 1965–1966 годах Стиглиц занимался исследовательской работой в Чикагском университете, в 1966–1970 годах — в Кембриджском университете в Великобритании. В то время его изыскания были посвящены проблемам экономического роста, инноваций и перераспределения доходов. Вернувшись в США, он начал работать в Йельском университете, где специализировался на экономике рисков, что в конечном счете привело его к главной теме научных исследований — теории информационной экономики.

В дальнейшем Стиглиц занимал академические должности во многих ведущих американских и британских университетах: Оксфорде, Станфорде, Принстоне и др. В 1992 году он переехал в Вашингтон, чтобы работать в администрации президента США Билла Клинтона — входил в состав Совета экономических консультантов при президенте США и возглавлял этот совет. В 1997–2000 годах Стиглиц был старшим вице-президентом и главным экономистом Всемирного банка. С 2000 года он является профессором Колумбийского университета.

Научные интересы Стиглица широки и многообразны, однако в центре его внимания всегда оставались проблемы сбора, анализа и распространения информации, принятия решений в условиях недостаточной информации, а также роль неполной информации в конкурентном процессе. В ряде новаторских статей, преимущественно обобщавших результаты анализа рынков страховых услуг, он показал, что нельзя утверждать, будто нерегулируемая конкуренция оптимизирует экономическое благосостояние или хотя бы приведет к равновесию спроса и предложения; тем более это неверно в отношении монополистической конкуренции и олигополии.

Будучи кейнсианцем и сторонником активной роли государства в экономике, Стиглиц подвергает жесткой критике неограниченный рынок, монетаризм и неоклассическую экономическую школу вообще, а также неолиберальное понимание глобализации и политику Международного валютного фонда в отношении развивающихся стран. По его мнению, современный капитализм может и должен быть усовершенствован. Критикуя «неолиберальный крен» в экономическом образовании, Стиглиц написал учебник по основам экономики, который был

призван устранить такой перекос в процессе преподавания экономики.

Стиглиц не только известный экономист, он активно участвует в политической и общественной жизни США. В 2000 году на базе Колумбийского университета он создал научное сообщество экономистов и политологов «Инициатива за политический диалог» (The Initiative for Policy dialogue), цель которого — помочь странам с переходной и развивающейся экономикой выработать альтернативные пути развития и укрепить гражданское общество. Он также возглавлял комиссию экспертов при председателе Генеральной Ассамблеи ООН по реформированию международной валютно-финансовой системы и международную комиссию, задачей которой была выработка критериев оценки экономической деятельности и социального прогресса без опоры на ВВП страны.

Стиглиц был редактором и членом редколлегий многих специализированных журналов: *Journal of Public Economics*, *Review of Economic Studies*, *American Economic Review*, *Journal of Economic Theory*, *Journal of Economic Perspectives* и др.

В 2001 году Стиглиц совместно с американскими экономистами Джорджем Акерфолом и Майклом Спенсом был удостоен Нобелевской премии «за анализ рынков с несимметричной информацией», то есть таких рынков, на которых одни участники обладают большим объемом информации, чем другие.

Научные заслуги и общественно-политическая деятельность Стиглица отмечены и другими престижными наградами, среди которых — медаль Джона Бэйтса Кларка за научные достижения; премия Джеральда Лоэба за выдающуюся финансовую журналистику, премия «Глобальная экономика», присуждаемая Кильским институтом мировой экономики.

Стиглиц — член Американской академии искусств и наук, Национальной академии наук США, Эконометрического общества и Американского философского общества. Он был президентом Восточной экономической ассоциации и президентом Международной экономической ассоциации.

Джозеф Стиглиц является почетным доктором более 40 университетов, в том числе Кембриджского, Гарвардского и Оксфордского, иностранным членом Российской академии наук и Лондонского королевского общества по развитию знаний о природе, кавалером ордена Почетного легиона.

В 2011 году журнал *Time* назвал Стиглица одним из 100 самых влиятельных людей в мире, а журнал *Foreign Policy* включил его в список 100 ведущих мировых мыслителей.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Кутрань О. Н.

Проектирование и использование адвент-календаря в профессиональной деятельности тифлопедагога в работе с родителями и детьми с нарушением зрения 145

Кучерявенко Д. Р.

Использование компьютерных игр в образовательной деятельности ДОУ 148

Майдуров О. Ю.

Воспитательный потенциал урока информатики 152

Мальцева В. А.

Мультимедиа как средство развития рецептивного лексического навыка: теория и практика 154

Миняева Е. Н.

Комплекс рекомендаций и инструментов для учащихся средней школы для компенсации симптомов СДВГ при выполнении домашних заданий по английскому языку (техники pomodoro и background music) 158

Олейник Е. А.

Использование новых информационных технологий в образовании 160

Олейник Е. А.

Познавательный интерес и его роль в повышении мотивации к обучению на уроках математики 163

Олейник Е. А.

Совершенствование процесса обучения математике посредством использования образовательных игр и развития функциональной грамотности 166

Пахомова Е. А.

Метод «Шесть думающих шляп» Эдварда де Бено как способ формирования монологической речи на уроках английского языка 169

Поспелова Д. С.

Кибербезопасность в учебном процессе: формирование культуры безопасности у студентов профессиональных образовательных организаций 171

Рыбалкина Д. С.

К вопросу о роли риторических знаний в медиапедагогике 173

Садовская А. А.

Психолого-педагогические условия формирования гендерной идентичности у мальчиков-подростков в образовательной среде 177

Садовский М. Э.

Психолого-педагогические условия преодоления трудностей в освоении математики 179

Свирин А. В.

Понятие и сущность долгосрочного развития спортсменов в педагогике спорта 181

Серков В. О.

Формирование коммуникативной компетенции у старших дошкольников с дизартрией 187

Симонова А. А.

Выполнение лабораторно-практических работ как фактор, влияющий на успешность усвоения материалами студентами технических специальностей 189

Стрельникова М. А.

Сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации 191

Тининенко К. В.

Внедрение экспериментальной деятельности в рамках смешанного обучения на примере урока химии 193

Топка К. О.

Специфика деятельности советника директора по воспитанию по организации социального партнерства в школе 195

Тыщенко Ю. В.	Харрасова Л. М.
Звуковая среда детского сада как объект исследования 199	Школьный буллинг: проявления и профилактика 206
Хамидова А. М.	Шмелева Д. А.
Особенности словарного запаса прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 203	Развитие письменной речи студентов в онлайн-обучении английскому языку 207

ПЕДАГОГИКА

Проектирование и использование адвент-календаря в профессиональной деятельности тифлопедагога в работе с родителями и детьми с нарушением зрения

Кутрань Оксана Николаевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог)
МКДОУ «Детский сад № 140» г. Новокузнецка

Взаимодействие ДОУ и семей воспитанников с нарушением зрения посредством нетрадиционных форм является необходимым условием для привлечения внимания родителей (законных представителей) к проблеме здоровья своих детей и понимание того, что необходимо уделять таким детям гораздо больше внимания, а главное, знать, как не навредить им, а правильно развить.

Необходимо целенаправленно просвещать родителей (законных представителей) с целью повышения их функциональной грамотности и способности к полноправному сотрудничеству с педагогами специализированного дошкольного образовательного учреждения — формирования активной позиции.

Одной из основных причин отсутствия активности ДОУ по привлечению родителей к воспитательно-образовательному процессу (далее по тексту — ВОП) является отсутствие единого плана, включающего в себя обобщенно интересные формы сотрудничества, вовлечения родителей в ВОП, а также пространства, где родители (законные представители) могли бы реализовать свои возможности.

Поэтому, основной целью работы с родителями (законными представителями) является превратить интерес ДОУ к ВОП в интерес семейный, сплотить не только детский коллектив (группу) в коллектив единомышленников, но и родителей сделать равноправными субъектами образовательного процесса.

Актуальность в том, что организация взаимодействия «педагогов + родителей» является одним из наиболее сложных направлений в деятельности ДОУ. Взаимодействие «педагогов + родителей» исходит из разных систем ценностей. Если для педагогов важно, как организована деятельность группы (режим, обеспечение реализации ООП), то для родителей наиболее значимо — как «вписывается» и в режим, и в реализацию ООП их ребенок.

Признание приоритета семейного воспитания требует совершенно иных отношений семьи и ДОУ. Новизна этих

отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие» [4, с. 6].

Сотрудничество — это «общение на «равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции (восприятия) и с помощью общения. Каков же портрет современного родителя?

Современный родитель он ни хороший, ни плохой — он просто соответствующий современному времени.

Очень много родителей (законных представителей) на сегодня заняты обеспечением материального благополучия семьи, совсем мало времени остается на общение с детьми. Можно отметить и то, что современные родители хорошо образованы, обладают широким доступом к научно-популярной информации в области педагогики и психологии. Однако высокий уровень общей культуры, эрудированность и информированность родителей не являются гарантией достаточного уровня их педагогической культуры.

Здесь возникает противоречие между имеющимся у родителей объёмом информации и недостаточным умением эффективно использовать её в практике воспитания собственных детей. Родители (законные представители) испытывают затруднения в воспитании детей дошкольного возраста, выборе оптимальных воспитательных методов и приёмов, в применении почерпнутой из Internet и популярной литературной информации непосредственно на практике. Современные условия деятельности дошкольных учреждений выдвигают взаимодействие с семьей на одно из ведущих мест. Общение педагогов и родителей должно базироваться на принципах открытости, взаимопонимания и доверия. Родители (законные представители) являются основными заказчиками ДОУ, поэтому взаимодействие педагогов с ними просто невозможно без учета интересов и запросов семьи.

Именно по этой причине многие ДОУ сегодня ориентируются на поиск таких форм и методов работы, которые позволяют учесть актуальные потребности родителей, способствуют формированию активной родительской позиции.

Нетрадиционные формы работы с родителями — это нестандартные, особенные, оригинальные, отличающиеся от общепринятых. Довести до родителей (законных представителей) истину, что право и обязанность воспитания их детей принадлежит им самим. Воспитать у родителей чувство уверенности в своих силах и мудрости. Пополнить знания родителей (законных представителей) о воспитании детей общедоступными научными сведениями. Вовлечь родителей (законных представителей) в орбиту педагогической деятельности, заинтересовать в ВОП, как необходимости развития своего ребенка. Обогащение опыта родителей специализированными знаниями, повышение их педагогической компетентности.

Интереснее и для самого педагога, и для родителей воспользоваться нетрадиционными современными формами взаимодействия, одним из которых является адвент-календарь. Такие календари могут быть в разном исполнении, по различным темам и задачам, запланирован на любое время — неделю, месяц, квартал, полгода, год и включать в себя необходимые этапы, действия, мероприятия для достижения запланированной цели. Такую форму работы с родителями использовали в своей профессиональной деятельности учителя-дефектологи (тифлопедагоги) детского сада № 140 города Новокузнецка Кемеровской области.

Работа по адвент-календарю была запланирована на 6 недель.

Тема была выбрана следующая: «Разучивание разных видов зрительной гимнастики с детьми в детском саду и дома».

Цель: ознакомление родителей с разными видами зрительной гимнастики, научить правильно их выполнять с детьми в домашних условиях для того, чтобы они использовали этот практический материал в период школьного обучения детей для снятия зрительного утомления во время большой зрительной нагрузки, развития глазодвигательных и прослеживающих функций глаз и укрепления внутрглазных и окологлазных мышц зрительного анализатора [3, с. 29].

Адвент-календарь содержит в себе 6 конвертов. В каждую неделю в один из конвертов специалисты помещали задания для родителей и детей в виде подробной инструкции с описанием выполнения одного вида зрительной гимнастики, а именно:

- Зрительная гимнастика для тренировки аккомодационного аппарата
- Ассоциативная (имитационная) зрительная гимнастика
- Зрительная гимнастика с использование офтальмотренажеров
- Зрительная гимнастика с предметами
- Зрительная гимнастика одновременно с физическими упражнениями [2, с. 18]

В 6-й конверт помещались памятки для родителей по правилам выполнения зрительной гимнастики и тезисы по эффективности и необходимости ее выполнения.

В тот день, как появлялось новое задание, педагоги информировали об этом родителей через мессенджеры и воспитателей. Каждый вид зрительной гимнастики предварительно разучивался тифлопедагогами с детьми на коррекционных занятиях. Для наилучшего понимания для родителей выкладывались видеоролики, чтобы подкрепить текстовую инструкцию практическим показом, а также фотоматериалы с образцами офтальмотренажеров. Родители были активными, с легкостью шли на





контакт, участвовали в обсуждениях, задавали вопросы, проявляли повышенный интерес ко всем видам деятельности. После каждого задания по просьбе дефектологов родители делились в группе мессенджера домашними фото, видеоматериалами самого процесса выполнения детьми зрительной гимнастики, после просмотра которых своевременно выдавались необходимые рекомендации для детей и родителей.

После окончания всей запланированной работы в рамках адвент-календаря была создана онлайн-анкета в Гугл-форме для того, чтобы родители могли дать об-

ратную связь и ответить на вопросы, делясь своим мнением о процессе и результатах совместной работы. Результаты показали, что большинство родителей откликнулись на такую нестандартную, интересную и, как оказалось, эффективную форму работы. Родительская аудитория охотно откликалась на взаимодействие с учителем-дефектологом, а значит, вовлекалась в единый воспитательно-образовательный процесс со своими детьми, стала больше понимать в развитии собственных детей и уметь учитывать их нарушения и применять необходимые приемы и методы.

Новая форма - Google Формы

/d/1QYd2Vw8mScyxImwI3WSc-c3E15GAS7pvTrC-QLaTwg/edit

Я... SaluteJazz Яндекс — быстрый... Госпоблики

Вопросы Ответы 8 Настройки

Анкета для родителей "Эффективность взаимодействия учителя-дефектолога и родителей посредством адвент-календаря"

Уважаемые родители! Поделитесь своими впечатлениями в рамках нашей совместной работы по использованию разных видов зрительной гимнастики с детьми через адвент-календарь. Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты, выбирая соответствующий Вашему мнению вариант ответа (один или несколько), а также добавляя свой вариант ответа.

Принимали ли Вы участие в совместной деятельности с учителем-дефектологом по использованию разных видов зрительной гимнастики с детьми посредством адвент-календаря в ноябре-декабре 2024?

Да

Как вам показалась форма использования адвент-календаря при такого рода взаимодействии специалиста ДОУ и родителя?

Таким образом, такая нетрадиционная форма работы как адвент-календарь вполне себя оправдывает. Она интересна, необычна, позволяет держать связь с родителями в хорошо знакомом для них онлайн-формате, активизирует их, раскрывает, просвещает и позволяет прояв-

лять свою активность в процессе развития своих особых детей с нарушениями зрительного анализатора. Такую форму взаимодействия с родительской аудиторией вполне можно применять для решения других профессиональных задач.

Литература:

- Еромыгина М. В. Картотека упражнений для самомассажа пальцев и кистей рук. Зрительная гимнастика. — Спб.: ООО Издательство «Детство-Пресс», 2017. — 64 с.
- Зрительная гимнастика для детей 2–7 лет / авт.-сост. е.А. Чевычелова. — Изд. 2-е, испр. — Волгоград: Учитель. — 123 с.
- Коновалова Н. Г. Зрительная гимнастика для занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: методическое сопровождение, комплексы упражнений на сюжетно-ролевой основе. — Волгоград: Учитель. — 43с.
- Саматова А. В. Дети с глубокими нарушениями зрения: руководство для родителей по развитию и воспитанию детей, имеющих тяжелую зрительную патологию, от рождения до школы. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 64с.

Использование компьютерных игр в образовательной деятельности ДОУ

Кучерявенко Даяна Романовна, студент

Научный руководитель: Нуриева Алексея Радиевна, старший преподаватель
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье затрагивается тема использования дошкольными учреждениями компьютера в образовательном процессе детских образовательных учреждений.

Ключевые слова: дошкольники, компьютеры, компьютерные программы, традиционные и компьютерные игры, обучение, развитие, занятия.

Каждый человек, живущий в современном цивилизованном обществе, независимо от занимаемого им общественного положения, решает непрерывно возникающие перед ним задачи, используя при этом разнообразную информацию и знания в своей деятельности. Одним из способов быстрого и эффективного решения задач является применение современных информационных технологий, облегчающих доступ к источникам информации. В качестве рабочего инструмента компьютер применяется уже давно и признан обществом как необходимость.

В сфере образования компьютер завоевывает прочные позиции. Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек. Все это предъявляет качественно новые требования и к дошкольному воспитанию — первому звену непрерывного образования, одна из главных задач которого — заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка.

Работы отечественных и зарубежных исследователей (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б.

Хантер и др.) убедительно доказывают не только возможность и целесообразность использования компьютера в детских садах, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка.

По мнению большинства, учёных, занимающихся вопросами компьютеризации на дошкольном уровне образования, введение компьютера в жизнь ребёнка дошкольного возраста должно осуществляться в форме компьютерной игры. Именно игра, по мнению ЛС Выготского, является ведущим видом деятельности дошкольника, и именно через нее можно осуществлять всестороннее развитие личности [4, с. 512].

Компьютерные игры — сравнительно новый вид творческих игр, включающих в себя использование средств компьютерной игровой программы. Для успешного овладения компьютерной игрой требуется определенный уровень сформированности психических процессов, поэтому психологи рекомендуют приобщать ребенка к компьютеру не ранее 5 лет [10, с. 149–161]:

- 1) чтобы полноценно использовать компьютер как средство деятельности, от ребенка требуется умение оперировать символами (знаками), обобщенными образами (ему необходимо достаточно развитое мышление, творческое воображение). Изображения на экране — это всегда образы и символы реальных или игровых объектов,

и чтобы успешно ими оперировать, должна быть развита замещающая функция мышления.

2) работа с компьютерной программой является как бы дважды опосредованной деятельностью: дошкольник должен действовать руками, нажимая пальцами кнопки клавиатуры или мыши, и одновременно наблюдать за изменениями изображенных на экране предметов и явлений. Часто результат нажатия на ту или иную клавишу оказывается не сразу и проявляется в чрезвычайно сложной опосредованной форме, вызывая цепную реакцию событий на экране.

3) должен быть развит определенный уровень произвольности действий, волевая саморегуляция.

Перечисленные выше предпосылки для овладения компьютером формируются в многообразной предметно-практической и игровой деятельности (рисование, конструирование, ролевая игра и др.). Именно традиционная игра позволяет естественным путем, без принуждения приобщать ребенка к тому или иному виду действия, применяя его в разных условиях. В игре (сначала в игре с предметами, затем в игре в воображаемой ситуации с опорой на предмет или символ, его изображающий) наиболее ярко прослеживается качественное преобразование игровых действий, их свертывание, обобщение, замещение знаком (жестом, словом). Поэтому можно сказать, что освоение ребенком разных видов традиционной игры создает базу для овладения компьютерной игрой. А своевременное внедрение в игровую деятельность дошкольников компьютерных программ, выбор правильных программных продуктов и их грамотное использование приведет к тому, что компьютерная игра может стать средством игровой деятельности дошкольников [8, с.126].

Компьютерные игры учат детей преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты. Благодаря компьютеру становится эффективным обучение планированию, контролю и оценке результатов самостоятельной деятельности ребенка посредством сочетания игровых и неигровых моментов.

Исследования О. К. Тихомирова показали, что компьютерные игры способствуют развитию логического мышления, познавательной активности, концентрации и переключения внимания, волевых качеств, эмоциональной сферы, памяти, навыков ориентации в пространстве [12, с. 537].

Компьютер даёт возможность ребёнку испробовать умственные силы, проявить оригинальность, предлагать решения без риска получить низкую оценку своей деятельности, неодобрение, что положительно влияет на проявление детьми творческой активности.

В процессе занятий детей на компьютерах улучшаются их память и внимание. Дети в раннем возрасте обладают непроизвольным вниманием, то есть они не могут осознанно стараться запомнить тот или иной материал. И если только материал является ярким и значимым, ребенок непроизвольно обращает на него внимание. И здесь компьютер просто незаменим, так как передает информа-

цию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным [5, с. 5–12].

Занятия детей на компьютере имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития их моторики. В любых играх, от самых простых до сложных, детям необходимо учиться нажимать пальцами на определенные клавиши, что развивает мелкую мускулатуру рук, моторику детей. Как и руки, очень большое представительство в коре головного мозга имеют и глаза. Чем внимательнее человек всматривается в то, над чем он работает, тем больше пользы его мозгу. Вот почему так важно формирование моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях детей на компьютерах [3, с. 189].

Е. В. Зворыгина в своих исследованиях установила, что эмоциональная насыщенность, красочность, музыкальность программ быстро снимает страх и неуверенность при знакомстве дошкольника с новым средством деятельности [7, с. 94–102]

Специалистами разработано различное множество программ, предназначенных для детей дошкольного возраста, но наиболее распространенной педагогической классификацией в руководствах по использованию компьютерных игр в дошкольном образовании является следующая классификация Ю. М. Горвица [9, с. 328].

В ней игровые программы объединяются в три группы:

1. Программы обучающего характера (конвергентные, закрытого типа) направлены на обучение и закрепление в игровой занимательной форме знаний по математике, родному языку, дают начальные представления о природных и социальных явлениях и т. д.

2. Программы развивающего характера — стимулирующие творческие способности детей, умение самостоятельно ставить игровые задачи, находить средства и способы их реализации (дивергентные, открытого типа). Эти программы развивают фантазию, мышление, память, дают возможность познавательного экспериментирования, свободного творчества, способствуют развитию самостоятельной и осознанной творческой деятельности.

3. Программы диагностического характера

— обеспечивают возможность оперативной диагностики и тренинга различных видов внимания (поддерживаемого, избирательного), памяти (оперативной, долговременной), восприятия и других психических свойств с выдачей результатов, и рекомендаций на экран и/или печать;

— позволяют выполнить качественный анализ творческих способностей ребенка;

— дают возможность оценить готовность детей к поступлению в детский сад, к обучению в школе.

Кроме этого, можно выделить следующие категории компьютерных игр:

- развивающие игры;
- обучающие игры;

- игры — экспериментирования;
- игры — забавы;
- логические игры;
- компьютерные диагностические игры.

Особая роль в мире компьютерных игр принадлежит обучающим и развивающим программам [3, с. 192].

На данный момент существуют многообразные виды обучающих и развивающих компьютерных программ различной направленности:

– Направленные на развитие восприятия и воображения, в которых необходимо собрать картинку из нескольких частей. Возможно также использование программ, в которых при помощи курсора можно нарисовать любую фигуру или даже картинку из отдельных фигурок разной формы и размера.

– Конструкторские программы, в процессе которых детям надо либо сложить из разных частей фигуру определённой формы, либо, наоборот, разбить имеющуюся фигуру на заданные части. Эти программы развивают не только восприятие и координацию, но и образное мышление.

– Задания на развитие и совершенствование восприятия формы: предлагаются наложение на геометрические фигуры разных форм; обвести контуры различных геометрических фигур различными цветами. Зарисовать различные геометрические фигуры (универсальные и сложной конфигурации с использованием точечной основы), увеличить или уменьшить заданную фигуру (рисунок) в заданном масштабе; задания на развитие глазомера (графические редакторы, “Витраж”, “Сложи узор”, “Снежинка”).

– Для развития пространственного воображения используется: дорисовка заданной геометрической фигуры (треугольник, овал, квадрат, прямоугольник и др.); задания на отыскание в абстрактных картинках заданных фигур или образов; составление заданной фигуры из других или их частей с постепенным увеличением числа деталей (“Гараж”, “Водитель”, “Дом”).

– Развитие мыслительных операций, то есть умения проводить обобщение, отыскивать закономерности, проводить классификацию по заданному или найденному признаку.

– Задания на развитие умения проводить сравнения: сравнить два предмета (один из заданных предметов дорисовать так, чтобы оба предмета стали совершенно одинаковыми), сравнить группы предметов (сравнение чисел, числовых выражений, примеров).

Современные требования к организации жизни дошкольного учреждения позволяют в течение года пересматривать и делать более гибким режим, сетку занятий в связи с возрастными и индивидуальными особенностями усвоения детьми программы. Успех работы во многом зависит от умения перспективно спланировать компьютерные программы с учетом усложняющихся правил управления компьютером, игровых и дидактических задач.

Дошкольники более чувствительны к воздействию различных факторов среды, поскольку их организм находится в состоянии интенсивного развития. Занятия могут приводить к утомлению и появлению жалоб на зрительный дискомфорт в связи с чем, необходимо чётко соблюдать санитарно-гигиенические нормы и требования [6, с. 205]. Поэтому рекомендуется проводить занятия из трех последовательных частей: подготовительной, основной, заключительной и продолжительностью от 15 до 30 минут (в зависимости от возраста дошкольника).

Подготовительная часть занятия. В ней идет знакомство ребенка с сюжетом занятия, подготовка к компьютерной игре через беседы, конкурсы; привлекается опыт детей по наблюдению за поведением животных, трудом взрослых; создается определенная предметно-ориентированная игровая среда, аналогичная компьютерной игре, стимулирующая воображение ребенка, побуждающая его к активной деятельности, помогающая понять и осуществить задание на компьютере. Включается также пальчиковая гимнастика для подготовки моторики рук к работе.

Основная часть занятия включает в себя овладение способом управления программой для достижения результата и самостоятельную игру ребенка за компьютером. Используется несколько способов знакомства ребенка с компьютерной программой:

1. Последовательное объяснение ребенку назначения каждой клавиши с подключением наводящих и контрольных вопросов.

2. Ориентируясь на приобретенные ребенком навыки работы с компьютером, познакомить с новыми клавишами и их назначением.

3. Ребенку предлагается роль исследователя, экспериментатора, предоставляется возможность самостоятельно разобраться со способом управления программой.

4. Ребенку предлагается карточка-схема, где задается алгоритм управления программой.

На первых этапах дети знакомятся с символами, проговаривают и отрабатывают способы управления с педагогом, а в дальнейшем самостоятельно «читают» схемы.

В заключительной части подводится итог; делается оценка выполнения и закрепления в памяти ребенка необходимых для условий действий, понятий и смысловых структур, и правил действия с компьютером. Для этой цели используются рисование, конструирование, различные игры. Также заключительная часть занятия необходима для снятия зрительного напряжения (проводится гимнастика для глаз), для снятия мышечного напряжения (физминутки, точечный массаж, массаж впереди стоящему, комплекс физических упражнений, расслабление под музыку) [11, с. 286].

В организации работы с компьютерными играми большую роль играет взрослый. Наилучшим образом этого можно достичь, если взрослые находятся в курсе проблем, стоящих перед играющим ребёнком, и решают их вместе с ним. Совместное обсуждение и решение этих проблем могут стать первым проявлением исследова-

тельской деятельности ребёнка. Опыт показывает, что при умело поставленной планомерной работе компьютер вскоре перестаёт быть «инородным» телом в детском саду.

Рассмотрим все направления работы педагога в компьютерно-игровом комплексе [1, с. 175]: — работа с детьми; — работа с воспитателями; — работа с родителями.

Работа с детьми включает в себя пять основных этапов: — Содержательная эмоциональная подготовка детей к решению игровых и дидактических задач на компьютере. — Показ основных функциональных клавиш, демонстрация игры, обращение внимания детей на основные ошибки при выполнении задачи). — Проблемное общение индивидуально с каждым ребёнком по ходу игры. — Разминка для глаз, зарядка для пальчиков для снятия напряжения после игры на компьютере. — Обсуждение вновь полученных впечатлений в игровой зоне, в группе.

Работа с воспитателями является вторым, не менее важным направлением. В компьютерно-игровых комплексах необходимо работать творчески. Основная цель педагога — не выучить ту или иную компьютерную программу с детьми, а использовать ее игровое содержание для развития, например, памяти, мышления, воображения, речи у конкретного ребенка, а этого можно достичнуть, если сам малыш с удовольствием выполняет

всю программу [2, с. 16–17]. Педагогам важно поддержать такие качества как: — умение получать информацию; — правильно её анализировать и интерпретировать; — делать выводы и создавать гипотезы; — уметь ставить проверочный эксперимент; — корректировать свои дальнейшие действия.

В работе с родителями первым делом следует объяснить, чем их дети занимаются на компьютерных занятиях. Лучше всего это сделать на родительских собраниях, где каждый родитель может задать интересующие его вопросы по данному виду деятельности. На собрании родители могут узнать больше об играх, как они влияют на развитие мышления, речи, как они помогают в подготовке ребёнка к школе и др. При этом надо напомнить, что родители не сторонние наблюдатели в этом вопросе.

Таким образом, использование компьютеров в образовательной деятельности детского сада выглядит очень естественно с точки зрения ребёнка и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его обучения, развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона. Однако, не стоит позволять компьютерным играм вытеснить традиционные. Лишь правильное использование компьютерных программ, четкая методическая организация позволит избежать негативного влияния на здоровье ребенка.

Литература:

1. Балабанова, Л. К. Компьютерные игры в обучении детей 4–7 лет [Текст]: программа, развернутое планирование, модели занятий / Л. К. Балабанова. — Волгоград: Учитель, 2012. — 175 с.
2. Булгакова, Н. Н. Знакомство с компьютером в детском саду [Текст] / Н. Н. Булгакова // Информатика: приложение к газете «Первое сентября». — 2001. — № 18. — С. 16–17.
3. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. — Москва: Знание, 1994. — 189 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. — Москва: Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с.
5. Гуляева, Е. В. Компьютерные игры в жизни дошкольников [Текст] / Е. В. Гуляева, Ю. А. Соловьева // Психологическая наука и образование. — 2012. — № 2. — С. 5–12.
6. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — 4-е изд. — Санкт-Петербург и др.: Питер, 2004. — 205 с.
7. Зворыгина, Е. В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников // Информатика и образование. — 1999. — № 6. — С. 94–102.
8. Новоселова, С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку. — Москва: Новая школа, 1997. — 126 с.
9. Новые информационные технологии в дошкольном образовании [Текст]: [метод. пособие] / Ассоц. «Компьютер и детство»; под ред. Ю. М. Горвица. — Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 328 с.
10. Осипова, Т. Г. Компьютерные программы для детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. — 2003. — № 1. — С. 149–161.
11. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина. — Москва: Изд-во МГУ, 1988. — 286 с.
12. Тихомиров, О. К. Психология: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям и специальностям психологии / О. К. Тихомиров. — Москва: Высшее образование, 2006. — 537 с.

Воспитательный потенциал урока информатики

Майдуров Олег Юрьевич, учитель информатики

МБОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов с. Тербуны Тербунского муниципального района Липецкой области

В статье представлен педагогический подход формулировки заданий, в основе которого воспитательное содержание. Сделан акцент на то, что в условии задач необходиомо использовать нравственный нарратив, который будет формировать культурное и идеологическое основание в школьнике. Кроме того, представлены разноуровневые задачи для учащихся различных классов и произведен анализ между заданиями с предметной компонентой и воспитательно-предметной. Сделан вывод о необходимости составления предметных задач естественнонаучной направленности с воспитательным содержанием.

Ключевые слова: воспитание, предметные задания, миссия, педагог.

Времена меняются, но основной сущностью жизни по-прежнему остается «быть человеком». Могут меняться запросы государства, технологии опережать время, искусственный интеллект «дышать в спину», но, как и прежде фокус внимания сосредоточен на воспитании личности. Данная проблема существует с того момента как возникла наука педагогика и по сей день мы пытаемся найти такие методы и формы, которые способствовали бы формированию личности, его нравственных качеств и черт.

Многие понимают, что на школу возложена миссия не только обучать, но и воспитывать. Разумеется, это не-просто. Да, существует еще весомый аргумент, в пользу дезорганизации воспитательного процесса. Это современное телевидение и интернет, которые, к сожалению, являются антагонистами педагогов. Словно Е. В. Базаров и П. П. Кирсанов на дуэли романа «Отцы и дети» И. С. Тургенева.

Совсем недавно появились внеурочные занятия «Россия — мои горизонты» и «Разговоры о важном». Стоит отметить, это вносит свой вклад в окультуривании и формировании школьников, однако встает вопрос, достаточно ли этого, чтобы воспитать? Разумеется, если ограничиться только лишь двумя занятиями, то и формирование моральных основ обучающихся так же ограничится определенными рамками. И вот здесь стоит еще раз вспомнить и постараться оптимально и эффективно использовать воспитательный потенциал урока. Зачастую, при подготовке к уроку педагог, прежде всего, делает акцент на знаниевую компоненту, что является не совсем верным, поскольку учебный материал должен быть насыщен еще и воспитательной составляющей. И это относится к любому школьному предмету. Стоит рассмотреть задачи по информатике, составленные обычным способом, а затем сформулированные по-иному, чтобы сравнить и понять различие.

Задача 1 (для учащихся 10 класса). Сгенерировать список из 10 случайных чисел в диапазоне от 10 до 9999 и произвести сортировку: а) по четным и нечетным; б) распределить двузначные, трехзначные и четырехзначные.

Задача 2 (для учащихся 6 класса). В текстовом процессоре Microsoft Word составьте кластер для слова «Фрукты».

Задача 3 (для учащихся 8 класса). Перевести число из шестнадцатеричной системы счисления 123_{16} в десятичную систему счисления. Перевести число 2765_8 в десятичную систему счисления.

Решая представленные задачи, можно получать различные вариации, что не удивительно, так как все ученики по-своему находят алгоритмы и способы. Но самое интересное, что, ни у кого из школьников после получения ответа не произойдет воспитательного эффекта. По принципу «решил и хорошо» или еще в худшей интерпретации благополучно «решил и забыл». И вот здесь стоит и необходимо в условие задачи подкрепить воспитательное содержание. Рассмотрим задачу 1 под другим ракурсом и сформулируем так, что предметная составляющая не поменяется, а воспитательный момент будет привнесен.

Задача 1. «Сбор мусора»

Создайте программу, которая моделирует процесс сортировки мусора. Пусть программа генерирует список из разных видов мусора (бумага, пластик, стекло, органика), и ваша задача — «сортировать» этот мусор, распределяя его по соответствующим категориям.

Решение: Используются списки или словари для хранения разных видов мусора. Затем используем циклы и условные операторы для сортировки мусора.

Нетрудно заметить, что с таким условием и результатом задача помогает ученикам понять важность экологии и устойчивого развития. И уже на «задворках сознания» возникают мысли об осознанном потреблении и заботе об окружающей среде. А если это устойчиво подкрепится на уроке экологии или географии, то эффект не заставит себя ждать.

Задачу 2 во втором варианте формулировки.

Задача 2. В текстовом процессоре Microsoft Word составьте кластер «Жизненные ценности человека».

Решение: Перечислим добродетели и ценности человека на основе понятий «Жизненные ценности человека» на рисунке 1.

Стоит обратить внимание, что сформулировать условие задания не сложно, иногда для этого необходимо поменять всего несколько слов, но задача «загиграет по-новому». Разумеется, список ценностей не исчерпывающий, но школьник начинает задумываться о том,

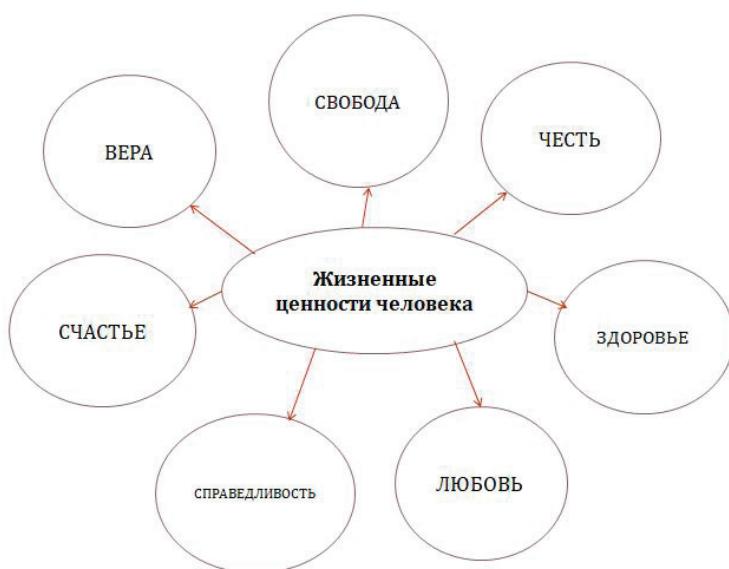


Рис. 1

что важно в его жизни, насколько важно, чтобы включить в свое решение. А прямым индикатором его понимания и осмыслиения будут вопросы: можно ли включить в ценности «семья», «дружба», «надежда» и т. д. И лишь тогда можно сделать вывод об эффективности условия. Значит, выбранный подход находится в воспитательном фарватере. В третьей задаче можно заменить числа и рас считать полученный ответ, при этом совершил как вос

питательный урок, так и междисциплинарный подход, например, с курсом истории.

Задача 3. Перевести число 3625_8 в десятичную систему счисления. Затем перевести число из шестнадцатеричной системы счисления 799_{16} в десятичную систему счисления и найти взаимосвязь и важность полученного результата.

Решение: Согласно алгоритму произведем перевод чисел на рисунке 2, рисунке 3.

$$3625_8 = 3 \cdot 8^3 + 6 \cdot 8^2 + 2 \cdot 8^1 + 5 \cdot 8^0 = 1536 + 384 + 16 + 5 = 1941_{10}$$

Рис. 2

$$799_{16} = 7 \cdot 16^2 + 9 \cdot 16^1 + 9 \cdot 16^0 = 1792 + 144 + 9 = 1945_{10}$$

Рис. 3

В результате решения получаются две знаменательные даты, на которые педагог делает акцент военно-патриотического воспитания. Здесь можно увидеть и межпредметную взаимосвязь, что благотворно влияет на умы обучающихся.

Приведенные примеры показывают лишь малую часть от всего курса информатики и тем более иных предметов. В особенности это затрагивает естественнонаучную направленность, где условия задач зачастую носят формальный характер. Однако систематическое и методическое использование подобных формулировок заданий будет приводить нас к правильной цели — воспитать человека. То есть произойдет становление человечности в человеке — в школьнике.

Стоит отметить, что помимо предметных задач и примеров, эффективное воспитание в процессе обучения достигается благодаря применению ситуативных методов, которые включают создание специальных воспитательных ситуаций на уроке информатики. К этим методам относятся способы формирования сознания личности,

такие как рассказ, обсуждение, лекция, диспут и примеры. Также важны методы организации деятельности и формирования общественного поведения, включая приучение, педагогические требования, инструктажи, иллюстрации, демонстрации и игры. Кроме того, следует отметить методы, направленные на стимулирование и мотивацию действий и поведения, среди которых соревнования, познавательные игры, дискуссии, эмоциональное воздействие, а также системы поощрения и наказания. Не менее значимы методы контроля, самоконтроля и самооценки, которые играют важную роль в образовательном процессе [4]. Представленные методы и формы имеют как воспитательный аспект, так и дидактическую ценность для педагога, поскольку именно такие приемы способствуют развитию и мотивации и воспитательных основ личности школьника.

Таким образом, использование воспитательного потенциала урока информатики уже сейчас позволяют сделать вывод о целесообразности использования методов и приемов воспитательного воздействия в урочной дея-

тельности, в частности по информатике, для достижения цели современного образования — воспитания ответ-

ственного, инициативного и компетентного гражданина России (см. [5], стр. 3).

Литература:

1. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании // Философско-психологические проблемы развития образования. — М., 1981.
2. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1976.
3. Федосов А. Ю. Информомания и воспитательная работа учителя информатики // Информатика и образование. 2007. № 7.
4. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин и др. — М, 2002.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — 7 с.

Мультимедиа как средство развития рецептивного лексического навыка: теория и практика

Мальцева Виктория Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Лукиных Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье автор исследует роли видеомультимедийных средств в развитии рецептивного лексического навыка на примере обучения английскому языку в 7 классе по УМК *Spotlight*. На основе анализа психолингвистических исследований и педагогической практики выявлена эффективность использования аутентичного видеоконтента из платформ *RuTube* и *YouTube* в сочетании с интерактивными упражнениями. Предложена методика интеграции видеоматериалов в систему развития рецептивного лексического навыка, включающую визуальный контекст, звуковое восприятие и когнитивную обработку информации. Практические результаты показывают, что систематическое использование видеомультимедиа увеличивает объём пассивного словаря обучающихся на 23–35 % и улучшает качество восприятия и понимания лексических единиц в естественной речи.

Ключевые слова: рецептивный лексический навык, видеомультимедиа, аутентичный контент, психолингвистика, *Spotlight* 7, когнитивная обработка, аудиовизуальное восприятие.

Развитие лексического навыка составляет одну из центральных задач в обучении иностранному языку в средней школе. Традиционные методы преподавания, основанные преимущественно на работе с текстовыми материалами и упражнениями вне контекста естественного языкового взаимодействия, демонстрируют ограниченную эффективность в современной педагогической практике. Согласно исследованиям Лернера [4], обучающиеся в среднем сохраняют в памяти только 10–20 % слов, усвоенных посредством механического повторения без социолингвистического контекста. В то время как работы Крейка и Локхарта показывают, что глубокая обработка информации при помощи мультисенсорного восприятия (зрение, слух, движение) увеличивает удержание информации в памяти до 70–80 % [8].

Введение видеомультимедийных средств в педагогический процесс открывает новые перспективы в развитии рецептивного лексического навыка, поскольку видео, в отличие от текстового материала, обеспечивает одновременное восприятие визуального контекста, звуковой информации и естественных социолингвистических па-

раметров речи, таких как интонация, темп говорения и логическое ударение. Данная статья представляет анализ теоретических оснований и практического применения видеомультимедийных средств для развития рецептивного лексического навыка в системе УМК *Spotlight* 7.

Вопрос об использовании видеоматериалов в обучении языку активно исследовался в западной лингводидактике с конца XX века. Пionерской работой в этой области считается исследование Гроппа и Примаверы, которые впервые систематически описали когнитивные механизмы восприятия видеинформации учащимися. Авторы обосновали концепцию, согласно которой видеоматериал, содержащий визуальные подсказки в виде жестов, мимики и предметного контекста, позволяет обучающимся эффективнее понять значение незнакомых слов без обращения к прямому переводу [Gropp, Primavera, 1998].

Существенный вклад в данную проблематику внесла работа Майната и Данскилла, которые провели сравнительный анализ эффективности изучения лексики при использовании видео, текста и аудио как отдельных модальностей. Результаты их исследования продемонстри-

ровали, что аудиовизуальное восприятие, то есть видео с синхронным звуком, обеспечивает лучшее запоминание слов благодаря активации нескольких когнитивных каналов одновременно. Данное открытие стало теоретической основой для понимания принципа модальности в теории когнитивной нагрузки [11].

Позднее Йёng в своей монографии «Video Literacy for English Language Learners» выявила, что обучающиеся, работающие с видеоматериалами, развиваются не только лексические умения, но и более высокий уровень культурной компетентности, поскольку видеоконтент содержит информацию о социальных нормах, жестах и культурных контекстах использования языка [12].

В отечественной педагогике проблема интеграции видеоматериалов в обучение иностранному языку получила развитие в работах Полат, которая обосновала необходимость внедрения коммуникативного подхода и мультимедийных технологий в контексте развития компетентностного подхода. Полат подчёркивает, что видеоматериалы представляют собой не просто средство демонстрации языка, но инструмент развития критического мышления и культурной рефлексии обучающихся [6].

В исследовании Валеевой, выполненном на базе неязыковых вузов, выявлена роль видеозаписей в формировании коммуникативной компетентности. Автор установила, что аутентичное видео, отобранное в соответствии с принципом личностной значимости для обучающихся, повышает мотивацию обучения на 40–50 % и улучшает результаты тестирования на понимание услышанного [2].

Исследование, проведённое среди обучающихся средних классов, выявило положительную корреляцию между систематическим использованием видеоматериалов и объёмом активного и пассивного словарного запаса. Однако исследователи отмечают критическую важность качественного отбора аутентичного контента и создания вокруг видеоматериала структурированной системы упражнений [5].

Актуальность исследования видеомультимедийных средств в развитии рецептивного лексического навыка обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, поколение обучающихся, выросших в условиях информационно-цифровой среды, демонстрирует высокую степень адаптации к визуальной информации. Согласно данным исследования Приходько, 87 % подростков в возрасте 13–15 лет ежедневно потребляют видеоконтент на платформах YouTube и RuTube. Однако это потребление часто остаётся случайным и лишенным педагогической структуры. Актуальная задача современного педагога заключается в трансформации естественной привычки обучающихся к видеоконтенту в инструмент систематического языкового обучения [7].

Во-вторых, в условиях современной методологии обучения иностранному языку, которая предусматривает отказ от прямого перевода как основного метода семантизации лексики (как указано в рекомендациях УМК Spotlight), видеоматериалы становятся одним из наиболее

эффективных средств беспереводной семантизации. Видеоконтент содержит богатый визуальный контекст в виде жестов, действий и предметов, позволяющий обучающимся понять значение слова на основе логического вывода и интуитивного восприятия [3].

В-третьих, в условиях гибридного и дистанционного обучения, актуализированных глобальными вызовами, видеоматериалы приобретают исключительную значимость как ресурс, позволяющий обучающимся проводить самостоятельную работу дома, повторять материал неограниченное количество раз и развивать навыки автономного обучения [1].

С точки зрения психолингвистики, видеомультимедиа обращается к принципам когнитивного конструктивизма, согласно которым наиболее эффективное обучение происходит в условиях, когда обучающиеся активно конструируют значение на основе визуального, слухового и кинестетического опыта взаимодействия с информацией, а не пассивно её воспринимают [10].

Восприятие видеинформации основано на принципе мультиканальной обработки информации. Согласно теории двойного кодирования Пайвио, информация, поступающая одновременно в виде изображения и звука, кодируется в памяти двумя качественно различными способами: вербально (через слова и речь) и визуально (через образы и пространственные представления). Это двойное кодирование значительно облегчает последующее воспроизведение информации и способствует образованию более устойчивых следов в памяти [9].

При просмотре видеоматериала обучающийся получает полиморфную информацию, которая включает визуальные компоненты (жесты участников, мимика лиц, предметный контекст, цветовая гамма, динамика движений), звуковые компоненты (произношение слов, интонационные модели, эмоциональная окраска высказывания, звуковые эффекты окружающей среды), социолингвистические компоненты (выбор регистра речи, степень формальности, культурные нормы общения) и контекстуальные компоненты (время года, место действия, социальный статус говорящих). Данная мультиmodalность видеоматериала обеспечивает более глубокую обработку информации в сравнении с изолированными лексическими единицами в традиционных упражнениях.

Результативность использования видеоматериалов в развитии рецептивного лексического навыка в значительной мере определяется качеством отбора видеоконтента. На основе анализа исследований и практического опыта можно выделить несколько критериев отбора видеоматериалов, которые должны соблюдаться педагогом при планировании видеоурока.

Видеоматериал должен быть создан для носителей языка, а не специально разработан для учебных целей. Аутентичное видео содержит естественный темп речи, сленговые выражения, сокращения и всю полноту живого языкового контекста, которые обучающиеся не встретят в традиционных учебниках. Такой контент развивает у

обучающихся понимание реального функционирования языка в естественной коммуникативной среде.

Для обучающихся 7 класса рекомендуемая длина видеоматериала составляет 3–5 минут. Слишком длинные видео-записи вызывают когнитивное утомление и рассеивание внимания, снижая эффективность восприятия. Напротив, слишком короткие фрагменты не предоставляют достаточного контекста для полноценного развития навыка.

Видеоматериал должен содержать оптимальное соотношение известной и новой лексики: 80–85 % лексических единиц должны быть знакомы обучающимся, а 15–20 % представлять новые лексические элементы. При превышении доли неизвестной лексики выше 30 % видеоматериал становится непонятным и демотивирующим для обучающихся.

Видеоконтент должен органически вписываться в учебную программу, связываться с предыдущим материалом и служить мостом к будущим темам обучения. Для модуля *Lifestyle* подходят видеоматериалы, посвящённые распорядку дня, спортивной деятельности, здоровому образу жизни и физическим упражнениям.

Пятым критерием является техническое качество видеоматериала. Ясное изображение и качественный звук позволяют обучающимся сосредоточить внимание на содержании и языковом материале, а не на технических проблемах и помехах при воспроизведении.

На практике видеоматериалы интегрируются в систему лексических упражнений, проходя через несколько этапов усложнения. На этапе семантизации видеоуроки служат «якорем» (*anchor*), обеспечивающим непосредственное, интуитивное понимание значения слова через визуальный контекст и действие, выполняемое говорящим. Обучающийся смотрит видеоматериал, видит действие (например, человек просыпается), и одновременно слышит слово «wake up» в контексте предложения «Good morning! I wake up at 7 o'clock». Благодаря такому комплексному восприятию значение слова становится понятным без необходимости обращения к словарю или переводу [12].

На этапе узнавания видеоматериалы используются для подтверждения и углубления понимания лексики. Обучающиеся видят предложение с пропуском и несколько вариантов ответов, затем просматривают видеосценку, демонстрирующую ситуацию, описанную в предложении. Видеоинформация активирует визуальную память обучающегося и облегчает процесс выбора правильного ответа. Например, при предложении «I usually **__ at 7 o'clock in the morning» с вариантами ответов (fall asleep, wake up, go to bed), видеосценка, показывающая просыпающегося человека с поднимающимся солнцем, дает однозначный ответ.

На этапе заполнения пропусков в контексте видеорассказа видеоматериал служит полной когнитивной опорой, помогая обучающемуся вспомнить услышанное и правильно заполнить пропуски в письменном тексте. Так, после просмотра видеорассказа о распорядке дня говорящего обучающиеся значительно более успешно справ-

ляются с заполнением пропусков в соответствующем текстовом материале.

Сравнительный анализ эффективности видеообучения

Исследование, проведённое на выборке из 60 обучающихся 7 класса, разделённых поровну между экспериментальной группой (использование видеоматериалов) и контрольной группой (традиционное обучение без видео), выявило следующие результаты. Точность выполнения лексических упражнений в экспериментальной группе составила 82 %, в то время как в контрольной группе она достигала лишь 61 %. Скорость выполнения упражнений в экспериментальной группе также оказалась выше: обучающиеся выполняли задания на 35 секунд быстрее. Наиболее значимым результатом явилось различие в показателях долгосрочной памяти: через две недели обучающиеся из экспериментальной группы правильно воспроизводили 78 % изученной лексики, в то время как в контрольной группе этот показатель составил 45 %. Субъективные оценки мотивации, полученные на 10-балльной шкале, составили 8,2 для экспериментальной группы и 5,6 для контрольной, что свидетельствует о значительно более высокой степени познавательной мотивации при использовании видеоматериалов.

На практике видеоурок по развитию рецептивного лексического навыка организуется следующим образом. На первом этапе (3 минуты) педагог показывает видеоматериал без каких-либо предварительных объяснений или пояснений. Обучающиеся смотрят видео, наблюдая действия персонажей и пытаясь интуитивно понять содержание. Этот этап способствует развитию умения выводить значение из контекста, что является ключевой компетенцией в реальной коммуникативной ситуации.

На втором этапе (3 минуты) проводится обсуждение в классе, в ходе которого педагог задаёт вопросы типа «What did you see?» («Что вы видели?»), «What actions did the person do?» («Какие действия выполнял человек?»). Обучающиеся называют наблюдаемые действия, используя как родной, так и иностранный язык, что способствует активизации мышления и подготавливает почву для введения новых слов.

На третьем этапе (2 минуты) используются вспомогательные мультимедийные инструменты: педагог и обучающиеся произносят новые слова, проверяя правильность произношения на платформе Forvo, которая предоставляет несколько вариантов произношения одного слова разными носителями языка, что способствует развитию умения понимать различные акценты.

На четвёртом этапе (5 минут) обучающиеся выполняют традиционное упражнение 1.1, соотнося лексические единицы с их определениями. Однако теперь это упражнение становится процессом подтверждения и систематизации уже интуитивно полученного знания, что значительно повышает его эффективность.

На пятом этапе (5 минут) используется интерактивная платформа Яндекс.Учебник, которая предоставляет упражнение с видеосценками, помогающими подтвердить правильность выбора. Автоматическая система обратной связи позволяет обучающимся немедленно узнать о правильности выполнения задания.

Для домашней работы обучающимся рекомендуется повторение новой лексики на платформе Forvo, создание личного словаря в Яндекс.Документах с добавлением изображений из видеоматериала, что способствует визуальной ассоциации между словом и его значением.

Проведённый анализ теоретических основ и практического применения видеомультимедийных средств позволяет сделать следующие выводы. Видеомультимедиа является высокоэффективным инструментом развития рецептивного лексического навыка, обеспечивающим увеличение качества восприятия и понимания лексики на 20–35 % по сравнению с традиционными методами обучения. Мультиканальное восприятие информации в видеоформате приводит к более эффективному кодированию информации в долгосрочной памяти: обучающиеся, работавшие с видеоматериалами, демонстрируют 78 % правильного воспроизведения лексики через две недели, в то время как обучающиеся, использующие традиционные методы, показывают только 45 %.

Видеоматериалы существенным образом повышают мотивацию обучающихся к изучению языка, увеличивая показатели мотивации в среднем на 2,6 балла по 10-балльной шкале. Критерии отбора видеоконтента (auténtичность, оптимальная длительность, лексическая плотность, релевантность содержания, техническое качество) имеют решающее значение для обеспечения эффективности использования видеоматериалов в педагогическом процессе. Не всякое видео подходит для целей обучения; видеоматериал должен специально отбираться на основе установленных критерииев.

Педагогам рекомендуется использовать видеоматериалы как введение в новую лексику, а не как дополнение к уже готовому объяснению. Необходимо отбирать видеоконтент, соответствующий 80–85 % знакомой лексики обучающихся, для предотвращения когнитивной перегрузки. Система упражнений, созданная вокруг видеоматериала, должна быть структурированной и последовательной, а не оставлять видеопросмотр без педагогической структуры. Интеграция Forvo и Яндекс.Переводчика обеспечивает дополнительную поддержку в развитии фонетического аспекта лексического навыка. Рекомендуется чередование видеоматериалов разных типов (auténtичные, полуauténtичные, учебные) в зависимости от уровня подготовки обучающихся.

Литература:

- Бовтенко М. А. Роль видеотехнологий в развитии коммуникативных навыков студентов в условиях дистанционного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. № 9(2). С. 157–168.
- Валеева Л. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами видеоматериалов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Валеева Людмила Алексеевна. — Казань, 2016. — 187 с.
- Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Spotlight 7: Student's Book. — М.: Express Publishing/Просвещение, 2015. — 152 с.
- Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 2015. — 186 с.
- Петрова И. В. Использование видеоресурсов интернета (YouTube, RuTube) в обучении английской лексике учащихся средних классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Петрова Инна Валентиновна. — СПб., 2019. — 201 с.
- Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 272 с.
- Приходько С. Н. Цифровое поколение: особенности восприятия информации подростками в эпоху интернета // Психологический журнал. 2021. Т. 5. № 1. С. 89–103.
- Craik F. I., Lockhart R. S. Levels of Processing: A Framework for Memory Research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. Vol. 11. № 6. P. 671–684.
- Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach. — Oxford: Oxford University Press, 1986. — 378 p.
- Piaget J. The Construction of Reality in the Child. — New York: Basic Books, 1954. — 386 p.
- Sweller J. Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design // Learning and Instruction. 1999. Vol. 10. № 1. P. 1–31.
- Young D. J. Video Literacy for English Language Learners // TESOL Quarterly. 2008. Vol. 42. № 3. P. 472–491.

Комплекс рекомендаций и инструментов для учащихся средней школы для компенсации симптомов СДВГ при выполнении домашних заданий по английскому языку (техники pomodoro и background music)

Миняева Екатерина Николаевна, студент
Московская международная академия (г. Москва)

В предлагаемой статье рассматривается комплекс инструментов для успешной организации домашнего учебного процесса и компенсации симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности. В статье дается характеристика двух техник самопомощи, техники «Pomodoro» и музыки на заднем фоне, описываются их положительное влияние на подростков с СДВГ при подготовке домашних заданий и приводится описание результатов по их практическому применению.

Ключевые слова: СДВГ, техника pomodoro, музыка на заднем фоне.

A set of guidelines and tools for middle school students to compensate for ADHD symptoms in English homework (pomodoro and background music)

The article examines a set of tools for successful organizing the homeschooling process and compensating for the symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. It describes two self-help techniques, the «Pomodoro» technique and background music technique. The article describes their positive impact on adolescents with ADHD during the process of preparation for assignments. The article also provides a description of the practical results of the application of the techniques.

Keywords: ADHD, «Pomodoro» technique, background music.

Введение

В современной образовательной среде наблюдается устойчивый рост внимания к детям с выраженным симптомами синдрома дефицита внимания, так называемым нейроотличным детям. Это создает острую потребность в создании научно-обоснованных методик, соответствующих принципам инклюзивного образования и отвечающих требованиям российских образовательных стандартов в отношении поддержки детей с особыми потребностями. Необходимость таких разработок обусловлена не только возросшим статистическими показателями в количестве детей, страдающих СДВГ, но и глубокими изменениями в образовательной парадигме, где на первый план выходит персонализированный подход к обучению.

Специфика СДВГ в подростковом возрасте часто проявляется в значительных академических трудностях, включая проблемы с организацией самостоятельного учебного процесса и выполнением домашних заданий. Снижение функций исполнительного контроля отражается на планировании, организации и мониторинге учебных действий, что осложняет поэтапное выполнение домашних заданий по английскому языку. Особую сложность представляет характер домашней работы по английскому языку, требующей постоянного поддержания концентрации на нескольких аспектах одновременно: запоминании новой лексики, усвоении грамматических структур и развитии навыков письменной и устной речи. Для учащихся с СДВГ эти многокомпонентные задачи становятся особенно трудными из-за характерных особенно-

стей нейрокогнитивного функционирования, что может вести к накоплению академической задолженности и снижению мотивации к изучению предмета.

Разработка практического комплекса рекомендаций, направленного на повышение академической продуктивности учащихся 7–9 классов с СДВГ при выполнении домашних заданий по английскому языку, позволит повысить эффективность учебной деятельности за счет оптимизации когнитивных процессов и создания адаптированных условий для самостоятельной работы.

Теоретические основы техники Pomodoro и ее адаптация для студентов с СДВГ

Техника Pomodoro представляет собой метод временного структурирования, разработанный для фокусирования и повышения продуктивности за счет чередования периодов интенсивной работы и кратковременного отдыха. Основной принцип заключается в процессе разбития деятельности на фиксированные интервалы, размером в 25 минут сосредоточенной работы и 5 минут отдыха. После 4 таких циклов, следует больший промежуток для восстановления и отдыха, в течении 10 минут. Это техника способствует более эффективному распределению внимания и предотвращению умственного переутомления за счет глубокой концентрации в течении 25 минут. Хотя существуют и другие варианты этой техники, например 50 минут концентрированной работы, 10 минут отдыха, 25 минутные отрезки сфокусированной работы считаются самыми оптимальными для студентов

с СДВГ. Чередование фокусной работы и отдыха помогает снизить когнитивную нагрузку и создает предсказуемую среду, облегчающую задачу завершения работы. Компенсировать трудности с распределением внимания у подростков с СДВГ. Регулярные перерывы служат точками сброса нервного напряжения, позволяя восстановить когнитивные ресурсы и снизить импульсивность. Благодаря этому, учащиеся могут дольше сохранять концентрацию на выполнении домашних заданий по английскому языку, постепенно развивая навыки саморегуляции.

Влияние фоновой музыки на концентрацию внимания и эмоциональное состояние

Фоновая музыка может оказывать значительное влияние на нейрокогнитивные процессы у подростков с СДВГ, особенно при выполнении учебных задач, затрагивая такие функции, как селективное внимание и скорость обработки информации. Это связано с модуляцией мозговой активности, которая помогает фильтровать отвлекающие стимулы и удерживать фокус на поставленной задаче. Таким образом, музыка выступает как внешний регулятор внутреннего состояния.

При отборе фоновой музыки для студентов с СДВГ необходимо учитывать несколько ключевых критериев. Важными факторами являются темп, отсутствие вокала, предсказуемая структура и постоянство акустического фона. Эти параметры способствуют созданию ненавязчивой звуковой среды, которая помогает поддерживать концентрацию, не отвлекая внимание от основной задачи и способствует стабилизации эмоционального состояния. «Классическая и китайская традиционная музыка оказывают седативный эффект и способствуют релаксации, рок-музыка обладает возбуждающим действием. Поп-музыка существенно не влияет на поведение учащихся, что, возможно, связано с наиболее частым ее прослушиванием [8, с.60]». Однако существуют исследование, опубликованное в 2020 году которое изучало влияние фоновой музыки на устойчивое внимание. Исследование показало, что предпочитаемая фоновая музыка увеличивала состояний фокусировки на задаче за счет уменьшения блуждания ума. [9]. Это позволяет сделать вывод, что иногда целесообразно предоставить самостоятельный выбор для музыкального сопровождения в процессе учебных сессий.

Соответствие музыкальных профилей типам учебных задач предполагает выбор фоновых материалов с учётом когнитивных требований каждого вида деятельности. Для чтения и письменных упражнений предпочтительны монотонные инструментальные композиции с низкой динамической вариативностью, поскольку они минимизируют конкуренцию за фоновые ресурсы восприятия. Для аудирования следует ограничивать музыкальное сопровождение и использовать периоды тишины, чтобы не мешать распознаванию речевых сигналов, тогда как для

лексической практики допустимы более ритмически выразительные треки, способствующие запоминанию через ритмическую репетицию.

Рекомендации по интеграции комплекса в образовательный процесс домашней среды

Для успешной интеграции комплекса в образовательный процесс в домашней среде прежде всего необходимо разработать алгоритм внедрения, который начинается с ознакомления учащихся с принципами метода Pomodoro и правилами использования фоновой музыки. На первом этапе учитель проводит инструктаж, объясняя, что учебная деятельность будет организована в циклах по двадцать пять минут работы и пять минут отдыха, а музыкальное сопровождение должно быть спокойным, без резких динамических переходов, чтобы поддерживать когнитивный ритм. На втором этапе осуществляется практическая апробация: учащиеся выполняют задания, разделённые на небольшие сегменты, фиксируют прогресс и отмечают субъективное восприятие влияния музыки на концентрацию. Рекомендуется второй этап осуществить в школе, под руководством учителя, чтобы избежать непонимания со стороны учеников. Далее следует алгоритм мониторинга прогресса, который предполагает систематическую фиксацию результатов каждого цикла. Сам учащийся ведёт дневник наблюдений, где отражает количество выполненных задач, уровень концентрации и эмоциональное состояние.

Внедрение любых новых методик сталкивается с барьераами, среди которых индивидуальные различия студентов и особенности их домашнего окружения. Как отмечается, «Гиперактивность ребенка в понимании родителей не является медицинской или психологической проблемой, а обусловлена «трудновоспитуемостью» и является исключительно проблемой ребенка, не затрагивающей родителей и семейную систему в целом. [4, с.5]». Важно обозначить родителям что данный комплекс имеет своей целью помочь ребенку сфокусироваться, и не является неким развлекательным элементом.

Заключение

В связи с высокой актуальностью проблемы, состоящей в трудностях с концентрацией при выполнении домашних заданий по английскому языку у подростков с СДВГ, была успешно достигнута поставленная цель по разработке научно обоснованного комплекса рекомендаций, интегрирующего технику Pomodoro и фоновую музыку для компенсации этих симптомов.

При апробации данного комплекса было выявлено положительное воздействие на оптимизацию учебного процесса при выполнении домашних заданий по английскому языку. Предполагается, что предложенный подход способен повысить академическую продуктивность учащихся на 20–30 %.

Литература:

1. Валитова И. Е. Оценка эффективности педагогического вмешательства в процесс развития ребенка с особенностями психофизического развития // Весник Брестского университета. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. — 2010. — № 1. — С. 139–143.
2. Галич М. А. Психолого-педагогическая программа коррекции основных симптомов и агрессивного поведения у детей 10–12 лет с СДВГ с использованием набора Р. Е. Р. Т. Р. А. «Импульс». — Хабаровск: КГБУ «Хабаровский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», 2017. — 30 с.
3. Кузьмина Т. И., Чижова А. О. Многообразие подходов к исследованию и коррекции нарушений поведения у детей и подростков (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью) // Клиническая и специальная психология. — 2019. — № 1. — С. 1–18.
4. Мошкова Е. И. Психологические особенности учащихся и трудности обучения иностранному языку // Мир науки. — 2016. — № 6. — С. 1–5.
5. Положай М. Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как результат сенсорной и моторной депривации у детей при злоупотреблении телевидением // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 6. — С. 229–232.
6. Полыгалова Н. Л., Ярошенко А. А., Гуляева И. Л. Влияние музыкальных композиций разных жанров на внимание и некоторые физиологические функции у детей школьного возраста // European journal of natural history. — 2022. — № 2. — С. 60–64.
7. Суботялова А. М., Суботялов М. А. Влияние музыки на процесс обучения // Человеческий капитал. — 2024. — № 5. — С. 244–248.
8. Ashish Thakur, Amarpreet Kaur The Role of Background Music Preference in Enhancing Focus During Homework Among Teenagers

Использование новых информационных технологий в образовании

Олейник Елена Андреевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 49 г. Сочи имени Н. И. Кондратенко

Современное информационное общество характеризуется процессом активного использования информации как общественного продукта.

В этом контексте формируется высокоорганизованная информационная среда, определяющая экономические процессы и социальные отношения.

Сегодня неспособность человечества адаптироваться к изменениям вокруг представляет собой глобальную угрозу. В современном мире знания обновляются в среднем каждые шесть лет. Традиционное начальное образование не может угнаться за этими изменениями и не дает людям знаний, навыков и способностей, необходимых для жизни.

Экономические изменения, в свою очередь, влияют на формирование новых социальных требований к качеству специального образования. Все большее значение приобретают следующие качества:

- Способность быстро адаптироваться к изменениям экономической ситуации;
- Способность критически мыслить и принимать самостоятельные решения;
- Умение работать в команде;
- Навыки общения и т. д.

Таким образом, освоение информационных технологий становится столь же важным, как и освоение ма-

тематики. Поэтому вполне естественно, что информационные технологии активно внедряются в систему образования и коренным образом меняют наши методы обучения.

Компьютеризация компании гарантирует:

- Активное использование интеллектуального потенциала общества, интеграция информационных технологий с научными и промышленными технологиями, высококачественные информационные услуги, доступ к надежным источникам информации для всех членов общества, визуализация предоставляемой информации и релевантность используемой информации.

Стратегия развития современных информационных технологий определяется направлением от информации к знаниям. Именно это направление во многом определяет одно из приоритетных направлений процесса компьютеризации современного общества: компьютеризация образования — внедрение новых информационных технологий (НИИТ) в систему образования.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс меняет традиционный взгляд на образование, что позволяет:

- Совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автома-

тизированных баз данных научно-образовательной информации;

– Совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, адаптированных к задачам развития личности учащегося в современных условиях компьютеризации общества;

– Создание методических систем образования, направленных на развитие интеллектуального потенциала учащихся, развитие их способности к самостоятельному усвоению знаний и проведению информационно-воспитательной, экспериментальной и научно-исследовательской деятельности;

– компьютерные системы для тестирования, диагностики, мониторинга и оценки;

– Использование возможностей электронных учеников в качестве учебного пособия, объекта обучения, инструмента управления, средства коммуникации и средства обработки информации.

Анализ публикаций об использовании информационных технологий в образовании показал, что в настоящее время не существует точной и общепринятой классификации компьютерных образовательных программ; однако, в зависимости от способа их использования в классе, возможно условное разделение следующим образом:

- Демонстрационные программы;
- Программы обучения;
- Программное обеспечение для тестирования и мониторинга уровня знаний;
- Программное обеспечение для математического моделирования;
- Тренажёры;
- Информационные и справочные системы;
- Автоматизированные образовательные системы;
- Экспертные системы обучения;
- В этой серии особое место занимают интеллектуальные образовательные системы и электронные учебники.

Использование цифровых инструментов обучения снижает нагрузку на учителей, повышает вовлеченность учащихся и обеспечивает визуальное представление контента с помощью мультимедиа. Эти инструменты позволяют проводить рефлексию, быстро получать доступ к необходимой информации и экономить время благодаря регулярному доступу к гипертекстовым аннотациям. Эти аннотации, сопровождаемые короткими текстами, дополнены анимацией и синхронизированным голосовым сопровождением.

Образовательное программное обеспечение, в зависимости от его назначения и задач, делится на несколько категорий: программное обеспечение для визуализации, обучающее программное обеспечение, учебные симуляторы, программное обеспечение для управления обучением и учебные среды. Некоторые направлены на закрепление существующих знаний и навыков, в то время как другие отдают приоритет усвоению новых концепций. Проблем-

но-ориентированное образовательное программное обеспечение открывает значительные возможности. Игровое программное обеспечение повышает мотивацию, поощряет инициативу и творчество, а также развивает способность к сотрудничеству и расстановке приоритетов между индивидуальными интересами и общими целями.

Ключевые аспекты анализа энергоэффективности как образовательной компьютерной программы:

Психологические аспекты: как эта программа влияет на мотивацию к обучению, отношение к предмету, и повышает или понижает ли она интерес к нему?

С педагогической точки зрения, в какой степени программа соответствует общим целям школьной программы и способствует ли она формированию у учащихся правильного понимания окружающего мира?

Методологический аспект: способствует ли программа лучшему усвоению знаний, оправдан ли выбор заданий, предлагаемых студенту, корректно ли представлен материал с методологической точки зрения?

С организационной точки зрения, насколько грамотно спланированы курсы с использованием новых информационных технологий? Достаточно ли у студентов времени за компьютером для самостоятельной работы?

Образовательные технологии включают в себя ряд образовательных методов и техник, используемых для передачи образовательной информации от источника к пользователю в форме ее представления. Среди образовательных технологий, использующих компьютеры в качестве инструмента обучения, наиболее признанными экспертами являются метод информационных ресурсов, метод ассоциативного обучения и компьютерное моделирование.

Согласно информационно-ресурсному подходу, обучение по сути представляет собой процесс навигации в разнообразном океане информации — текстах, графике, аудио, видео — с целью извлечения именно той информации, которая необходима конкретному студенту.

Метод ассоциативного обучения основан на том, что учащиеся усваивают материал не в соответствии с иерархической и заранее определенной последовательностью, а свободно направляя себя в соответствии со своими собственными ассоциациями и предпочтениями.

Среди методов обучения, разработанных с использованием новых информационных технологий, эксперты в целом признают, что компьютерное моделирование имеет значительную образовательную ценность.

Указанные методы позволяют в полной мере реализовать одно из главных требований современной дидактики: максимально вовлечь учащихся, чтобы они не только получали информацию, но и активно участвовали в процессе. При этом образовательные центры являются дополнительным средством организации учебного процесса в рамках традиционной системы образования.

Мультимедиа — это быстро развивающаяся область в образовании. Фактически, мультимедиа означает «множественные среды». От других технологий мультимедиа

отличается интеграцией различных типов информации в одном программном приложении, включая традиционную информацию, такую как текст, диаграммы и изображения, а также инновационную информацию, такую как речь, музыка и анимация. Важно, чтобы аудио- и визуальная информация передавались одновременно.

Интернет быстро стал самым популярным средством коммуникации, легко разрушив все барьеры и границы, препятствовавшие общению людей. Он позволил реализовать идеи, которые еще недавно казались нереальными, такие как создание виртуальных классов и доступ к образованию с персонального компьютера. Таким образом, появились новые формы и технологии для общения, обучения, обмена информацией и многое другое. Примерами являются мгновенные сообщения, видеоконференции, доступ к бесконечному объему информации с компьютера и многие другие возможности.

Сетевые технологии вошли в сферу образования с появлением электронной почты, которая позволила передавать данные на конкретный адрес электронной почты, обеспечивая при этом их конфиденциальность. Сегодня электронная почта широко используется для общения между преподавателями и учениками.

Телеконференции — перспективный способ организации образовательных мероприятий с использованием сетевых технологий. Они позволяют преподавателям и студентам, часто находящимся на значительном географическом расстоянии друг от друга, проводить образовательный процесс, аналогичный традиционному обучению. Это способствует развитию сотрудничества, деловых игр и генерации идей среди студентов, находящихся в разных местах. Исследования показывают, что сегодня основным способом организации онлайн-образовательных мероприятий являются образовательные телекоммуникационные проекты. Проект — это образовательная, познавательная, творческая или развлекательная деятельность, осуществляется совместно студентами вокруг общей проблемы, конкретной цели и согласованных методов и подходов, направленных на достижение общего результата.

Успех современных образовательных реформ требует равного доступа для всех к новым источникам информа-

ции. Однако в этом контексте учителя находятся в невыгодном положении по сравнению со студентами, поскольку по различным объективным и субъективным причинам они менее знакомы с компьютерами и менее подготовлены к освоению новых образовательных технологий. Отсутствие актуальной и полной информации о наличии и содержании необходимых образовательных ресурсов и нового образовательного программного обеспечения препятствует им использовать преимущества компьютеризации в своей профессиональной практике. С появлением и совершенствованием цифровых образовательных ресурсов учебные программы и планы уроков, а также роль учителя в образовательном процессе должны претерпеть глубокие изменения. Информационные технологии эффективны и могут значительно повысить качество образования. Однако их использование не гарантирует успеха, и значительных результатов можно достичь только при правильной реализации. На сегодняшний день создан широкий спектр цифровых образовательных инструментов, от простых цифровых текстов до приложений, предлагающих различные уровни интерактивности.

Таким образом, развитие информационных технологий открывает широкие возможности для изобретения новых методов и техник обучения, способствуя тем самым повышению качества образования. Использование информационных технологий в образовательном процессе требует не только создания учебных ресурсов, но и реструктуризации содержания и организации учебной деятельности. Распространение информационных технологий способствует созданию медиатек и цифровых библиотек, инструментов сбора информации и методических ресурсов. Повышение качества образования посредством информационных технологий создает необходимые условия для ускорения внедрения технологического прогресса во всех сферах общественной жизни. Для решения современных образовательных проблем важно создать систему общеобразовательных и специализированных образовательных порталов на основе референтных платформ... **Университеты и научно-исследовательские институты** (Научно-исследовательский институт)

Познавательный интерес и его роль в повышении мотивации к обучению на уроках математики

Олейник Елена Андреевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 49 г. Сочи имени Н. И. Кондратенко

Предмет математики настолько серьезен, что надо не упускать случая, сделать его занимательным.

Б. Паскаль

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики поднимает вопрос о поддержании интереса и вовлеченности учащихся на протяжении всего занятия. Поэтому поиск новых и эффективных методов и техник обучения, способных стимулировать мышление учащихся и способствовать развитию их самостоятельности, стал приоритетной задачей.

Формирование интереса к математике у значительного числа учащихся во многом зависит от методов обучения и хорошо продуманного учебного процесса. Крайне важно обеспечить активное и заинтересованное участие каждого ученика в уроках, и сделать это участие отправной точкой для глубокого познавательного любопытства и интереса. Это особенно важно в первые годы обучения, когда устойчивые интересы и способности к определенной дисциплине еще формируются или даже находятся в зачаточном состоянии. Именно в этот период мы должны стремиться раскрыть привлекательные стороны математики.

В математике образовательные игры играют важную роль: как современный и признанный метод обучения, они выполняют образовательные, развивающие и обогащающие функции, которые идеально гармонируют друг с другом. Современная дидактика, которая ставит во главу угла обучение через игру в классе, справедливо рассматривает их как возможности для эффективной организации взаимодействия учителя и ученика, продуктивную форму общения, объединяющую элементы соревнования, спонтанности и подлинного интереса.

Игра — это творчество; игра — это работа. Через игру дети развивают концентрацию и навыки критического мышления, стимулируя внимание и любопытство. Поглощенные деятельностью, они учатся, открывают для себя новое и запоминают новые вещи, даже не осознавая этого, попадают в новые ситуации, обогащают свои знания и развиваются воображение. Образовательные игры прекрасно сочетаются с более формальным обучением. Интеграция образовательных игр и игр в уроки делает обучение увлекательным и интересным, прививает позитивную трудовую этику и помогает преодолевать трудности в обучении. Различные игровые занятия, разработанные для решения интеллектуальных задач, поддерживают и укрепляют интерес детей к изучаемому предмету. Игра должна рассматриваться как мощный и незаменимый инструмент интеллектуального развития ребенка. В классе образовательная игра — это не самоцель, а средство об-

учения и развития. Игру не следует путать с развлечением; её не следует воспринимать как занятие исключительно ради удовольствия. Образовательные игры следует рассматривать как форму преобразующей творческой деятельности, тесно связанной с другими формами образовательной работы.

Термин «образовательная игра» подчеркивает педагогический аспект и отражает многообразие ее применений. Эта тема актуальна, поскольку математика — это важная наука, с которой мы сталкиваемся ежедневно. Поэтому учителя серьезно относятся к преподаванию математики и стремятся к тому, чтобы их уроки были содержательными и увлекательными. Однако им часто не хватает времени, чтобы сделать уроки интересными и захватывающими. Именно поэтому ищутся эффективные методы обучения, стимулирующие мышление учащихся. В этом отношении ключевую роль играют образовательные игры, используемые для развития познавательного интереса.

Игра — это культурный феномен. Она обучает, питает, развивает, развлекает и дарит отдых. А. С. Выготский подчеркивал, что «игра не должна исчезнуть из жизни ребенка, а должна продолжаться на протяжении всего его обучения и профессиональной жизни». Именно поэтому педагоги и психологи призывают учителей придерживаться такого подхода, подчеркивая, что создаваемые ими образовательные игры способствуют глубокому развитию детей.

Как мы уже упоминали, образовательные игры, и в частности педагогические игры, предоставляют возможность для всестороннего развития личности, развития навыков и объединения детей вокруг общих идей и интересов.

Познавательный интерес — важнейшая область исследований в общенаучных дисциплинах. Он касается важнейшей человеческой характеристики: способности понимать окружающий мир не только с точки зрения биологической и социальной ориентации в реальности, но и в самом фундаментальном аспекте взаимодействия человека с миром — стремлении понять его многообразие и отразить его существенные аспекты, причинно-следственные связи и модели сознания.

Интерес — сложное понятие, которое можно рассматривать с разных сторон. В переводе с латыни слово «интерес» означает «важный, значимый».

Филологи дают следующее определение: «Интерес — это особое внимание, уделяемое чему-либо, желание проникнуть в его сущность, узнать, понять; развлечение, смысл».

С точки зрения психолога: «Интерес — это активная когнитивная концентрация человека на конкретном объекте, явлении или деятельности, сопровождаемая позитивным эмоциональным отношением к нему».

Независимо от того, как интерпретируется это понятие, бесспорно, что интерес имеет важное значение. Он мотивирует студентов к приобретению знаний, побуждает их к активной работе и помогает им преодолевать трудности и препятствия.

Познавательный интерес является неотъемлемой частью развития личности. Интерес имеет сложную структуру, состоящую из отдельных психических процессов — интеллектуальных, эмоциональных и регулятивных, — а также объективных и субъективных связей между человеком и миром, которые выражаются в его отношениях.

Когнитивный интерес становится важным фактором, стимулирующим когнитивную активность, когда студент демонстрирует волю и желание улучшить свои знания. В качестве мотивации к обучению когнитивный интерес предлагает ряд преимуществ по сравнению с другими мотивациями, которые могут его сопровождать (такими как более широкие коллективные, профессиональные и общественные мотивации).

Учащиеся быстрее других осознают, что их интересует на когнитивном уровне. Наиболее важными критериями оценки этого интереса являются понятия «интересно» и «неинтересно». На вопрос «Что вам нравится в школе?» значительный процент ответил: «Интересно учиться, интересно узнавать что-то новое каждый день».

В отличие от других мотиваций, когнитивный интерес явно отражает желание учиться с большей точностью.

Познавательный интерес является неотъемлемой частью мотивационного процесса и неотделим от других мотиваций, одновременно влияющих на обучающегося. Он связан с такими мотивациями, как долг, ответственность и самоутверждение. Это необходимо учитывать при развитии познавательного интереса, поскольку взаимосвязь мотиваций обогащает личность, а интерес к обучению, основанный на психологических принципах, оказывает благотворное влияние на другие мотивации.

Развитие познавательного интереса к математике имеет особое значение для методики преподавания этой дисциплины. Важный вклад в эту область внесли Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова, А. К. Маркова, А. Н. Леонтьев и В. Н. Мясищев.

Рассмотрим наиболее эффективный метод развития познавательного интереса к математике посредством решения задач. Мы выделим условия, которые должен соблюдать учитель, чтобы способствовать развитию этого интереса:

— Овладение понятием познавательного интереса (учитель должен знать, что такое «познавательный ин-

терес», и уметь различать разные уровни развития этого интереса у учеников);

— с учетом возраста и индивидуальных особенностей;

— Содержание задачи (задачи должны иметь интересное содержание, т. е. формулировку и способ решения проблемы);

— сложность задачи (следует помнить, что если уровень сложности достаточно высок, интерес к решению задачи снижается);

— Свойство локальной устойчивости задачи (интерес к одной задаче может породить интерес к аналогичным задачам).

Вышеупомянутые условия являются необходимыми: если они выполняются, то возможно эффективное развитие познавательного интереса к математике. Вышеупомянутые условия являются достаточными: развитие познавательного интереса к математике достигается при выполнении вышеупомянутых условий.

Таким образом, развитие познавательных процессов учащихся зависит от способности пробудить у них интерес к изучаемому предмету. Грамотное применение учителем знаний в области психологии, педагогики и данной области в целом гарантирует эффективность образовательного процесса.

Для повышения когнитивного интереса к урокам математики используется образовательная игра.

«Игра — это особая область человеческой деятельности, в которой у человека нет иной цели, кроме как получить удовольствие посредством проявления физических и умственных сил» (ОС Газман).

Формирование интереса к математике у значительного числа учащихся во многом зависит от методов обучения и грамотной организации учебного процесса. Крайне важно обеспечить активное и заинтересованное участие каждого ученика в уроках, и сделать это участие отправной точкой для глубокого любопытства и познавательного интереса. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда устойчивые интересы и способности к определенной дисциплине еще только развиваются или даже формируются. Именно в этот период мы должны стремиться раскрыть привлекательные стороны математики.

Образовательные игры играют важную роль в курсах математики.

Образовательные игры могут широко использоваться в качестве инструмента обучения, развития и воспитания. Их основной педагогический эффект заключается в образовательном содержании и игровых действиях, которые практически автоматически направляют обучение и определяют направление деятельности детей. Важно различать образовательные игры от игр в целом и от обучения через игру, даже если это различие иногда бывает произвольным.

Природа создала детские игры как всестороннюю подготовку к жизни. Поэтому они генетически связаны со всеми видами человеческой деятельности и представляют собой особую, детскую форму обучения, труда, общения, искусства и спорта.

Образовательные игры различаются по своему педагогическому содержанию, познавательной активности детей, действиям и правилам, организации и взаимодействию детей, а также роли учителя. Эти характеристики присущи всем играм, но некоторые из них выражены сильнее других. В нескольких сборниках содержится более 500 образовательных игр, но четкой классификации по типам нет. Игры часто содержат как образовательный, так и развивающий контент. Эта классификация включает следующие типы игр:

- Сенсорные развивающие игры;
- Каламбур;
- Игры для знакомства с природой;
- О формировании математических понятий и т. д.

Иногда игры связаны с обсуждаемой темой:

- Игра с развивающими игрушками;
- Настольные игры;
- Каламбур;
- Игра с псевдосюжетом.

Эта группировка игр подчеркивает их ориентацию на обучение и познавательную деятельность детей, но недостаточно скрывает основы образовательной игры — характеристики детских игровых занятий, игровые задачи, действия и правила игры, организацию жизни детей и поддержку учителя.

Традиционно можно выделить различные типы образовательных игр, сгруппированные по виду деятельности учащихся:

- Игры для путешествий;
- Головоломка;
- Игра в угадывание;
- Головоломки;
- Игра в диалог.

Упомянутые типы игр, очевидно, не охватывают все возможные игровые методы. Однако на практике это наиболее часто используемые игры, как в чистом виде, так и в сочетании с другими типами игр: активные игры, ролевые игры и т. д.

В основе любой методики обучения, основанной на играх, должны лежать следующие принципы:

– Актуальность учебных материалов (современные формулировки математических задач, наглядные пособия и т. д.) помогает детям воспринимать задачи как игру, проявлять интерес к получению правильного результата и искать наилучшее возможное решение.

– Коллектив позволяет группе детей объединиться в единую группу, единый организм, способный решать проблемы на более высоком уровне, чем тот, с которым может справиться отдельный ребенок, и зачастую более сложные проблемы.

– Соревнование мотивирует студентов, как индивидуально, так и в группах, выполнять задание быстрее и лучше, чем их конкуренты. Это сокращает время, необходимое для выполнения задания, и приводит к реалистичным и приемлемым результатам. Классическим примером этих принципов является практически любая

командная игра: «Что? Где? Когда?» (один участник задает вопросы, другой отвечает на них).

Исходя из изложенных выше принципов, мы можем сформулировать рекомендации по внедрению образовательных игр в учебный процесс:

– Каждая игра должна содержать элемент новаторства.

– Детей нельзя заставлять играть в игру, которая им нравится; игра — это личный выбор. Дети должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую.

– Игра — это не урок. Игровой подход, позволяющий детям познакомиться с новой темой, включающий элементы соревнования, головоломки, приключения и многое другое... представляет собой не только ценный образовательный инструмент для учителя, но и совместный и увлекательный опыт для детей во время урока.

– Эмоциональное состояние учителя должно соответствовать виду деятельности, в которой он участвует. В отличие от всех других методов обучения, игра требует от участника особого настроя. Важно не только уметь руководить деятельностью, но и играть вместе с детьми.

– Игра — это диагностический инструмент. Ребенок раскрывает все свои достоинства и недостатки через игру.

Детей, нарушающих правила или мешающих игре, никогда не следует наказывать. Вместо этого это следует использовать как возможность для дружеской беседы, объяснения или, что еще лучше, для того, чтобы дети собрались вместе и проанализировали ситуацию: кто вел себя во время игры, как и как можно было избежать конфликтов.

Обучение через игру создается в классе с использованием игровых методов и ситуаций, которые мотивируют и стимулируют учащихся к участию в математических занятиях.

Применение игровых техник и ситуаций на уроке происходит главным образом следующим образом: дидактическая цель формулируется для учащихся в форме игрового упражнения; учебная деятельность учащихся подчиняется правилам игры; учебный материал используется как средство игры; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, тем самым превращая дидактическое упражнение в игру; успех дидактического упражнения связан с результатом игры.

Наблюдения показывают, что игровые техники с использованием учебных материалов и особенности игр, в которые играют учащиеся средних школ, активизируют их умственную деятельность и способствуют развитию их внутренней мотивации к обучению.

Принцип игры таков: учитель ставит перед учениками учебную задачу или создает сложную ситуацию, а ученики пытаются ее решить. Затем они обнаруживают, что их имеющихся знаний недостаточно для успеха.

Пригодность образовательных игр для разных этапов урока варьируется. Например, они значительно менее эффективны, чем традиционные методы обучения, для усвоения новых знаний. Именно поэтому обучение на ос-

нове игр чаще используется для оценки ранее полученных знаний и развития навыков.

Образовательные игры способствуют когнитивному развитию, поскольку активизируют различные мыслительные процессы. Для понимания концепции и освоения действий и правил игры необходимо внимательно слушать и понимать объяснения учителя. Решение задач требует устойчивого внимания, активного мышления, а также способности сравнивать и обобщать. Учитывая специфику математики, важно различать соревновательные игры и математические олимпиады. В соревновательных играх победа зависит прежде всего от скорости вычислений и преобразований, не пренебрегая при этом качеством ответа. В математических олимпиадах победа зависит прежде всего от качества решений, предлагаемых для все более сложных задач. Соревновательные игры способствуют развитию автоматических реакций, в то время как математические олимпиады способствуют строгому подходу к математике.

Обучение через игру включает в себя такие понятия, как сотрудничество, конкуренция, самостоятельность, командная работа, стимулирование научно-технического творчества у детей, развитие индивидуальной ответственности в обучении и дисциплины в классе, и, прежде всего, преподавание математики. Игра способствует развитию прочных математических навыков и играет решающую роль в когнитивном развитии, являясь важным двигателем образовательной и познавательной деятельности, развития логического мышления и расцвета личностных качеств ребенка.

Решение проблем, совместное исследование, игры и приключения — все это инструменты, которые помогают открыть детскому сердцу и сделать обучение приятным процессом.

Экскурсии, социальные мероприятия, КВН, викторины и внеклассные занятия — все это способствует

поддержанию и развитию интереса к обучению. Хочу подчеркнуть, что стимулирование познавательной деятельности не является самоцелью. Цель учителя — воспитание творческих личностей, стремящихся использовать свои познавательные навыки на благо общества. Развитие познавательного интереса у учащихся — это целенаправленный процесс, включающий поиск способов его организации путем вовлечения их в учебные мероприятия, ориентированные на исследования и информацию, рефлексию и коррекцию, а также творчество. Эти мероприятия способствуют качественному развитию их личности. Развитие этого интереса у школьников и воспитание осознания ими своей профессиональной и личной автономии имеет первостепенное значение. Оценка учащихся, проводимая посредством наблюдения, анкетирования, интервью, экспериментов, анализа устных и письменных ответов, а также анализа результатов, позволяет нам с уверенностью заключить, что проделанная работа эффективна. Иными словами, создавая условия, способствующие развитию познавательного интереса, и организуя целенаправленное и регулярное обучение учителей, мы повышаем уровень познавательного интереса и творческих способностей учащихся, что приводит к качественному улучшению результатов обучения. Пилотное исследование подтвердило эффективность системы. Сравнительный анализ результатов этапов исследования, обучения и завершения эксперимента показал, что ее внедрение значительно способствует развитию этого интереса у школьников, мотивирует их и придает личностный смысл их профессиональному развитию.

Проведенное исследование не позволяет в полной мере понять сложную проблему развития познавательных интересов у школьников, но открывает новые направления исследований.

Совершенствование процесса обучения математике посредством использования образовательных игр и развития функциональной грамотности

Олейник Елена Андреевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 49 г. Сочи имени Н. И. Кондратенко

В данной статье рассматривается вопрос о том, как развивать функциональные навыки учащихся для улучшения преподавания математики в начальной школе. В этом отношении эффективным инструментом являются образовательные игры. Игры стимулируют когнитивную активность, развивают логическое мышление и повышают мотивацию к обучению. В статье представлены примеры игровых заданий, разработанных для развития математического мышления и практических навыков учащихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, образовательные игры, математика, начальная школа, методы активного обучения, познавательная деятельность.

Современные системы образования стремятся развивать у учащихся фундаментальные компетенции, не-

обходимые для личностного роста в постоянно меняющемся обществе. Одна из важнейших задач — развитие

навыков чтения, письма и математики, необходимых для применения полученных в школе знаний и преодоления трудностей повседневной жизни и работы.

Этот подход особенно важен в преподавании математики, поскольку он способствует развитию логического и критического мышления, аналитических навыков, способности к рассуждению, дедуктивному мышлению и принятию решений. Однако в реальности учащиеся часто изучают арифметические операции, но испытывают трудности с их применением в реальных жизненных ситуациях. Это подчеркивает необходимость поиска новых и эффективных методов обучения.

Один из подходов заключается в использовании образовательных игр, сочетающих в себе обучение и развлечение, создавая среду, в которой все учащиеся могут активно участвовать в процессе обучения. Геймификация способствует не только усвоению математических понятий, но и развитию когнитивных, коммуникативных навыков и навыков саморегуляции.

Таким образом, актуальность данной исследовательской темы обусловлена необходимостью совершенствования методов преподавания математики для развития практической грамотности у учащихся начальной школы. Образовательные игры считаются одним из наиболее эффективных методов достижения этой цели, поскольку они обеспечивают конкретный учебный опыт, повышают мотивацию к обучению и способствуют развитию самостоятельности учащихся.

Формирование функциональной грамотности учащихся — это один из приоритетов современного образования, отражённый в государственных общеобязательных стандартах. В контексте преподавания математики функциональная грамотность проявляется в умении учащихся использовать математические знания и умения для решения реальных задач, анализа информации, представленной в различных формах (таблицах, схемах, графиках), а также в способности логически рассуждать и обосновывать свои решения.

Для успешного формирования данных навыков учителю необходимо применять современные методы и приёмы обучения, ориентированные на активную познавательную деятельность учащихся. Одним из таких методов являются дидактические игры, которые стимулируют учебную мотивацию, активизируют мыслительную деятельность, делают процесс обучения увлекательным и осмысленным.

Дидактическая игра — это специально организованная педагогическая деятельность, направленная на усвоение знаний, умений и навыков в игровой форме. Её особенность заключается в сочетании учебной и игровой мотивации: обучающиеся не просто выполняют задания, а действуют в рамках игрового сюжета, где каждая задача имеет смысл и цель.

Игровые методы способствуют:

- развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся;

- формированию устойчивого интереса к математике;
- развитию коммуникативных и аналитических умений;
- созданию положительного эмоционального фона на уроке;
- снижению уровня тревожности при решении сложных задач.

Таким образом, дидактические игры можно рассматривать как эффективный инструмент для развития функциональной грамотности, поскольку они создают условия для практического применения знаний в нестандартных ситуациях. Примеры использования дидактических игр на уроках математики:

- Игра «Математический магазин»
- Ученикам предлагается «покупать» и «продавать» предметы, рассчитывая стоимость, сдачу, скидки. Такая игра формирует умение выполнять арифметические действия в жизненных ситуациях, развивает финансовую грамотность и логическое мышление.
- Игра «Путешествие по стране Геометрии»
- Дети выполняют задания, связанные с определением фигур, их свойств, измерением сторон и углов. Игра способствует развитию пространственного мышления и зрительной памяти.
- Игра «Математическое лото»
- Позволяет закрепить навыки устного счёта, способствует быстроте мышления и внимательности.
- Игра «Кто быстрее»
- Используется на этапе повторения или закрепления материала. Соревновательный элемент повышает мотивацию и формирует умение работать в команде.

Регулярное применение таких игр позволяет учителю формировать у учащихся не только предметные знания, но и универсальные учебные действия — анализ, сравнение, классификацию, аргументацию.

Методические рекомендации по организации дидактических игр:

- Игровая деятельность должна быть системной, а не эпизодической;
- Задания подбираются в соответствии с возрастными особенностями учащихся и уровнем их подготовки;
- Важно, чтобы игра имела учебную цель, соответствующую целям урока;
- Следует поощрять самостоятельность детей в процессе игры, предоставлять возможность выбора;
- После проведения игры важно обсудить результаты, сделать выводы, обобщить знания.

Таким образом, дидактические игры способствуют созданию условий для активного и осознанного усвоения математических знаний, развитию функциональной грамотности и формированию устойчивого интереса к учебной деятельности.

Игры способствуют формированию не только предметных знаний, но и универсальных компетенций, которые составляют основу функциональной грамотности. Через игровую деятельность учащиеся учатся анализиро-

вать, рассуждать, делать выводы, сотрудничать и применять полученные знания в новых ситуациях.

Функциональная грамотность — это не просто способность читать, писать или считать. Это умение использовать знания для решения реальных задач, самостоятельно находить информацию, критически её оценивать и применять в жизни. Именно через игровые формы обучения этот процесс становится естественным, интересным и доступным для учащихся.

Игровая деятельность способствует развитию следующих компонентов функциональной грамотности:

1. Математическая грамотность — умение видеть математическую составляющую в реальных жизненных ситуациях и использовать математические знания для их решения. Например, в игре «Построй дом» учащиеся рассчитывают количество строительных материалов, определяют форму и размеры, что помогает применять арифметические операции в контексте практической задачи.

2. Читательская грамотность — развивается при работе с условиями задач, правилами и игровыми инструкциями, где дети учатся понимать смысл текста, выделять главное и действовать по заданному алгоритму.

3. Коммуникативная грамотность — формируется в процессе взаимодействия в команде, обсуждения стратегий, распределения ролей. Это важно для воспитания культуры общения и сотрудничества.

4. Информационная грамотность — развивается, когда ученики в ходе игры учатся искать, систематизировать и использовать информацию, например, при создании игровых карточек или математических ребусов.

Дидактические игры создают естественную среду для развития функциональной грамотности, так как объединяют познавательную и практическую деятельность. Ученик не просто усваивает материал, а учится применять его в различных жизненных контекстах, что является ключевым требованием современного образования.

Эффективность дидактических игр как средства формирования функциональной грамотности подтверждается педагогической практикой. Учителя отмечают, что систематическое использование игровых технологий на уроках математики повышает учебную мотивацию, активность учащихся и качество усвоения знаний. При этом значительно улучшаются результаты диагностических работ, требующих применения знаний в нестандартных ситуациях.

Важно подчеркнуть, что педагог должен грамотно подбирать содержание и форму игр, учитывая возрастные особенности и уровень подготовки учащихся. Только при этом условии дидактическая игра выполняет своё основное назначение — становится единственным инструментом обучения, воспитания и развития функциональной грамотности.

Реализация программы по совершенствованию процесса обучения математике через дидактические игры осуществлялась в рамках внеурочной деятельности и отдельных уроков в начальных классах. Основное внимание

уделялось включению учащихся в активную познавательную деятельность, где игра выступала не как развлечения, а как инструмент обучения и развития функциональной грамотности.

На практике применялись следующие виды дидактических игр:

– Игры на развитие числового мышления («Найди соседей числа», «Составь пример», «Кто быстрее посчитает?»), которые способствовали закреплению навыков счета и пониманию взаимосвязей между арифметическими действиями;

– Логико-математические игры («Логические цепочки», «Найди закономерность», «Что лишнее?»), развивающие аналитическое и критическое мышление;

– Геометрические игры («Построй фигуру», «Найди форму вокруг нас», «Математический конструктор»), направленные на формирование пространственных представлений;

– Практико-ориентированные задания («Магазин», «Путешествие по времени», «Построй дом мечты»), способствующие применению математических знаний в жизненных ситуациях.

Для оценки эффективности программы использовались методы наблюдения, анкетирования, диагностики и анализа контрольных заданий.

В результате было отмечено, что:

– у 85 % учащихся повысился интерес к предмету математики;

– 78 % детей стали увереннее применять знания при решении практических задач;

– 70 % учащихся продемонстрировали рост уровня функциональной грамотности (умение рассуждать, анализировать, делать выводы, применять знания в новых условиях);

– снизилось количество ошибок, связанных с невнимательностью и механическим запоминанием без осмысливания;

– улучшилась коммуникативная активность детей при работе в парах и группах.

Практика показала, что систематическое использование дидактических игр способствует повышению качества математической подготовки, делает уроки более динамичными, интересными и результативными.

Кроме того, наблюдается положительное влияние на личностное развитие учащихся: формируется уверенность в собственных силах, самостоятельность, настойчивость и ответственность за результат.

Дидактические игры оказались особенно эффективными при изучении тем, традиционно вызывающих затруднения у младших школьников: решение текстовых задач, освоение понятий времени, меры длины, массы, стоимости. В игровой форме эти темы воспринимаются легче, так как создаётся ситуация успеха, стимулирующая познавательную активность и желание учиться.

Внедрение дидактических игр в процесс обучения математике доказало свою результативность как сред-

ство формирования функциональной грамотности. Игровые методы делают обучение не только увлекательным, но и осмысленным, обеспечивая прочные знания, развитие мышления и умение применять математику в реальной жизни.

Современная школа ставит перед собой задачу не просто передать учащимся определённый объём знаний, но и научить их применять эти знания в реальной жизни, развивая функциональную грамотность.

В процессе обучения математике особое значение приобретают дидактические игры, которые способствуют формированию у учащихся устойчивого интереса к предмету, активизируют их познавательную деятельность и создают условия для осознанного усвоения учебного материала.

Использование дидактических игр позволяет сделать учебный процесс более динамичным, творческим и личностно ориентированным. Через игровые формы уча-

щиеся легче осваивают сложные понятия, учатся работать в команде, анализировать, рассуждать и принимать решения. Кроме того, игровые технологии формируют у детей важные метапредметные навыки — умение планировать, действовать по алгоритму, рассуждать логически и аргументировать свои ответы.

Совершенствование процесса обучения математике через использование дидактических игр является одним из эффективных направлений повышения качества образования.

Игра, являясь естественной формой деятельности ребёнка, становится мощным инструментом развития функциональной грамотности, помогает формировать у учащихся не только знания, но и способность применять их в повседневных ситуациях, что отвечает требованиям современного образования и задачам обновлённого содержания обучения.

Метод «Шесть думающих шляп» Эдварда де Бено как способ формирования монологической речи на уроках английского языка

Пахомова Екатерина Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Юсупова Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

Создание и восприятие разёрнутого, логически выстроенного и аргументированного монологического высказывания — это ключевая цель формирования умений монологической речи на всех этапах обучения иностранному языку [4, с. 45]. Однако обучающиеся в процессе овладения иностранным языком неоднократно сталкиваются с проблемой «когнитивного разрыва»: у них есть множество мыслей и идей, которые они могут сформулировать на родном языке, но оформление своих высказываний на иностранном языке становится непосильной задачей, хотя необходимыми знаниями и навыками данные обучающиеся обладают. Это приводит к повторению уже озвученной информации, неловким паузам, бедности содержания информации и, как итог, к коммуникативному барьери [3, с. 18]. Традиционные методы, способы и технологии обучения иностранному языку далеко не всегда развивают гибкость мышления и способность к созданию структурированной и спонтанной речи. В этой связи особый интерес представляют методики, заимствованные из смежных областей, адаптированные для реализации педагогических целей и задач.

Одной из таких современных и эффективных технологий, способных систематизировать мыслительный процесс и предоставить четкий план для монологического высказывания, является метод «Шесть думающих шляп» (Six Thinking Hats), разработанный известным экспертом в области творческого мышления Эдвардом де Боном [2]. Данный подход отвечает современным требованиям к развитию метапредметных умений, а именно навыков

структурирования информации и управления познавательным процессом [5, с. 73].

Метод Эдварда де Бено основан на принципе латерального мышления. Его основная концепция заключается в том, чтобы разделить процесс мышления на шесть чётко обозначенных режимов, каждому из которых соответствует метафорическая «шляпа» определённого цвета. Это позволяет обучающемуся последовательно концентрироваться на каждом аспекте проблемы, избегая одновременного рассмотрения фактов, эмоций, критики и новых идей [2, с. 56]. Такой способ визуализации этапов мышления способствует преодолению внутренней речевой неорганизованности, выступая в качестве планировщика высказывания [6, с. 45].

Краткая характеристика каждой «шляпы»:

1. Белая шляпа (White Hat) — это рассмотрение фактов и доступной информации. Мышление обучающегося сосредоточено на объективных данных, цифрах, известных фактах. Вопросы: «Что мы знаем? Что мы не знаем? Какая информация нам нужна?».

2. Красная шляпа (Red Hat) — это эмоции и чувства обучающегося. Данная шляпа позволяет дать эмоциональную оценку какой-либо ситуации. Вопросы: «Что я чувствую по этому поводу? Какие ощущения я испытываю по данному вопросу?».

3. Чёрная шляпа (Black Hat) — это критика и оценка. Обучающийся анализирует риски, препятствия, слабые стороны, потенциальных проблемы.

4. Желтая шляпа (Yellow Hat) — это возможности и преимущества. Обучающийся осуществляет поиск выгод, позитивных сторон, ценности и оптимистичных сценариев. Вопросы: «Каковы преимущества? Почему это стоит сделать?».

5. Зелёная шляпа (Green Hat) — это творчество и новые идеи. Обучающийся входит в режим генерации альтернатив, творческих решений, провокационных идей. Это мышление за пределами привычных шаблонов мышления.

6. Синяя шляпа (Blue Hat) — это управление процессом. Данная шляпа даёт возможность обучающемуся контролировать процесс, подводить итоги, принимать решения. Ее часто «носит» ведущий дискуссии.

При трансформации метода Эдварда де Бено из инструмента групповой дискуссии в индивидуальный мыслительный алгоритм появляется эффективная технология обучения монологическому высказыванию, где каждая «шляпа» становится последовательным пунктом плана будущего монолога, обеспечивая его содержательную полноту и логическую структуру.

Данный метод требует постепенного ознакомления обучающихся с данными «шляпами» для дальнейшего использования в образовательном процессе.

На первом этапе учитель знакомит обучающихся концепцией «Шесть шляп» и значением каждой шляпы на английском языке, используя простые формулировки и визуальные опоры (цветные карточки, изображения). Проводится тренировка «надевания» каждой шляпы на простых, не связанных с языком, примерах.

Например, тема «Яблоко»:

1. White Hat — «It is red and round»;
2. Red Hat — «I like apples, they remind me of autumn»;
3. Black Hat — «It can be wormy or sour»;
4. Yellow Hat — «It is healthy and tasty»;
5. Green Hat — «What if apples could talk?».

На втором этапе обучающимся даётся тема для монолога (например, «The Problem of Environmental Pollution»). Их задача — подготовить высказывание, последовательно рассмотрев тему через призму нескольких выбранных «шляп». Учитель может предоставить шаблон-опору:

White Hat (Introduction): «Let's look at the facts about... It is known that...»

Red Hat: «My personal feelings about this are...»

Yellow Hat: «The obvious benefits and positive aspects include...»

Black Hat: «However, we must consider the risks and drawbacks, such as...»

Green Hat: «So, what could be a solution or a new approach? In conclusion, I believe that...»

Такой шаблон служит одновременно и речевой опорой (предоставляет клише), и смысловой картой.

На третьем этапе происходит реализация диалога.

Обучающийся выстраивает монологическое высказывание, постепенно переходя от одной «шляпы» к другой. Это придаёт речи чёткую структуру, которую легко отсле-

живать как говорящему, так и слушающим. Учитель и одногруппники могут выступать в роли «синей шляпы», задавая уточняющие вопросы или давая обратную связь по структуре.

Применение метода Эдварда де Бено при обучении монологической речи предлагает ряд существенных преимуществ, непосредственно влияющих на преодоление ключевых трудностей учащихся. В первую очередь, метод эффективно решает проблему страха «чистого листа». Чёткий алгоритм действий снимает с ученика тягостный вопрос: «С чего начать?», предоставляя надежную точку отсчета — объективные факты, соответствующие «Белой шляпе». Начать высказывание с нейтральной констатации известной информации психологически гораздо проще, чем с непосредственного оценочного суждения. Далее, каждая последующая «шляпа» предлагает готовое и понятное направление для развития мысли.

Данный подход напрямую способствует формированию дискурсивной компетенции как основы монологического умения. Последовательная смена режимов мышления приучает учащегося к логичному и предсказуемому структурированию речи. Его высказывание естественным образом обретает структуру: от введения, основанного на фактах, через развернутую основную часть, где последовательно рассматриваются преимущества («Желтая шляпа»), риски («Черная шляпа»), личное отношение («Красная шляпа»), к заключению, синтезирующему идеи или предлагающему решения («Синяя» или «Зеленая шляпа»). Таким образом, метод служит практическим тренажером для использования дискурсивных связок и построения целостного, завершенного текста, что является ключевым требованием к монологу [1, с. 112].

Не менее важно, что метод де Бено выводит речевую практику на качественно новый уровень, интегрируя ее с развитием критического и творческого мышления на иностранном языке. В отличие от задач на простой пересказ или описание, «Шесть шляп» требуют от учащегося глубокого анализа темы с противоположных, часто конфликтующих позиций. Ученик учится не просто сообщать информацию, но оценивать её, осознавать свои эмоции и на их основе генерировать новые идеи.

Таким образом, метод «Шесть думающих шляп» Эдварда де Бено представляет собой эффективный метапредметный инструмент, который может быть успешно адаптирован для целей обучения монологической речи на английском языке. Его ключевое преимущество заключается в предоставлении учащемуся готовой, гибкой и логически структуры, которая выполняет роль интеллектуального плана для высказывания.

Применение данного метода позволяет системно решать основные проблемы, связанные с порождением монолога: от содержательного планирования до верbalного оформления. Он способствует не только развитию собственно речевых навыков, но и формированию критического и творческого мышления на иностранном языке,

что является важной образовательной задачей в контексте современных стандартов. Интеграция метода «Шести шляп» в практику преподавания позволяет трансформировать монолог из задания на воспроизведение в задание

Литература:

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. — 6-е изд., стер. — М.: Академия, 2009. — 336 с.
2. де Боно, Э. Шесть думающих шляп. — М.: Попурри, 2006. — 208 с.
3. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. — 432 с.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 29.06.2017 г.). — Москва, 2017. — 65 с.
6. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; [пер. с англ.]. — 4-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2000. — 512 с.

на осмысленное, структурированное и многогранное рассуждение, значительно повышая как качество речи учащихся, так и их уверенность в собственных коммуникативных силах.

Кибербезопасность в учебном процессе: формирование культуры безопасности у студентов профессиональных образовательных организаций

Поспелова Дарья Сергеевна, студент магистратуры
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье рассматриваются проблемы и перспективы формирования культуры кибербезопасности у студентов профессиональных образовательных организаций (ПОО). В условиях цифровизации образования и активного внедрения информационно-коммуникационных технологий возрастает актуальность подготовки обучающихся к безопасному использованию цифровой среды. Анализируются основные угрозы кибербезопасности в образовательном процессе, раскрывается сущность понятия «культура кибербезопасности», а также предлагаются педагогические условия и методы формирования основ кибербезопасности у студентов ПОО. Особое внимание уделяется интеграции вопросов кибербезопасности в учебные дисциплины и воспитательную работу.

Ключевые слова: кибербезопасность, культура безопасности, цифровая грамотность, информационные угрозы.

Современное общество характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, которые активно внедряются во все сферы жизнедеятельности человека, включая образование. Использование электронных образовательных ресурсов, дистанционных форм обучения, цифровых платформ и социальных сетей значительно расширяет образовательные возможности, однако одновременно повышает уровень киберрисков. В этой связи проблема кибербезопасности в учебном процессе приобретает особую актуальность.

Для студентов профессиональных образовательных организаций цифровая среда является не только инструментом обучения, но и пространством профессионального становления. Недостаточный уровень знаний и навыков в области кибербезопасности может привести к утечке персональных данных, кибермошенничеству, нарушению

информационной безопасности образовательных учреждений. Поэтому формирование культуры кибербезопасности у студентов ПОО становится важной педагогической задачей, напрямую связанной с подготовкой конкурентоспособных и социально ответственных специалистов.

Целью данной статьи является анализ теоретических и практических аспектов формирования культуры кибербезопасности у студентов ПОО в условиях современного учебного процесса.

Кибербезопасность представляет собой совокупность мер, направленных на защиту информационных систем, данных и пользователей от киберугроз. В образовательной среде данное понятие приобретает особое значение, поскольку участниками цифрового взаимодействия являются несовершеннолетние и молодые люди, не всегда осознающие потенциальные риски [4].

Образовательная кибербезопасность включает:

- защиту персональных данных обучающихся и педагогов;
- обеспечение безопасного доступа к цифровым образовательным ресурсам;
- профилактику киберпреступлений и девиантного поведения в сети;
- формирование ответственного и этичного поведения в цифровом пространстве.

Таким образом, кибербезопасность в учебном процессе следует рассматривать не только как техническую, но и как педагогическую проблему, требующую системного подхода.

Культура кибербезопасности является составной частью общей информационной и цифровой культуры личности. Под культурой кибербезопасности понимается совокупность знаний, умений, навыков, ценностных установок и моделей поведения, обеспечивающих безопасное и ответственное использование цифровых технологий.

Основными компонентами культуры кибербезопасности студентов ПОО являются [2]:

- когнитивный компонент (знания о видах киберугроз, способах защиты информации);
- практический компонент (умение применять средства защиты, соблюдать правила безопасности);
- ценностно-мотивационный компонент (осознание значимости кибербезопасности);
- поведенческий компонент (ответственное поведение в цифровой среде).

Формирование данных компонентов возможно только при целенаправленной педагогической деятельности, интегрированной в образовательный процесс ПОО.

Профессиональные образовательные организации обладают рядом особенностей, влияющих на процесс формирования культуры кибербезопасности. Студенты ПОО, как правило, рано вовлекаются в профессиональную деятельность и активно используют цифровые технологии в практической подготовке.

Основные особенности формирования основ кибербезопасности у студентов ПОО [6]:

- ориентация на практическое применение знаний;
- тесная связь с будущей профессиональной деятельностью;
- необходимость учета возрастных и психологических особенностей обучающихся;
- ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение ИКТ.

В связи с этим целесообразно рассматривать кибербезопасность как междисциплинарный компонент, интегри-

руемый в различные учебные дисциплины и модули профессиональной подготовки.

Эффективное формирование культуры кибербезопасности у студентов ПОО возможно при реализации следующих педагогических условий [2]:

- 1) интеграция кибербезопасности в учебные дисциплины (информатика, охрана труда, профессиональные модули);
- 2) использование активных и практико-ориентированных методов обучения (кейсы, деловые игры, моделирование киберинцидентов);
- 3) организация внеучебной деятельности, направленной на повышение цифровой грамотности (семинары, тренинги, конкурсы);
- 4) повышение квалификации педагогов в области кибербезопасности и цифровой педагогики;
- 5) формирование безопасной цифровой образовательной среды в ПОО.

Комплексная реализация данных условий способствует устойчивому усвоению основ кибербезопасности и формированию соответствующей культуры поведения.

В учебном процессе ПОО могут использоваться следующие методы и формы работы [3]:

- лекции и практические занятия с элементами проблемного обучения;
- анализ реальных киберинцидентов;
- проектная деятельность;
- онлайн-курсы и интерактивные модули;
- профилактические беседы и консультации.

Особую эффективность демонстрируют методы, ориентированные на активное участие студентов и развитие критического мышления, что позволяет не только передать знания, но и сформировать устойчивые навыки безопасного поведения в цифровой среде [1].

Таким образом, формирование культуры кибербезопасности у студентов профессиональных образовательных организаций является актуальной и социально значимой задачей современного образования. В условиях цифровизации учебного процесса возрастает необходимость целенаправленного формирования основ кибербезопасности как элемента профессиональной и личностной подготовки обучающихся. Рассмотренные в статье подходы и педагогические условия могут быть использованы при разработке образовательных программ и методических материалов, направленных на формирование культуры кибербезопасности у студентов ПОО. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку и экспериментальную проверку моделей формирования кибербезопасности в системе профессионального образования.

Литература:

1. Абаева С. М. Проблема формирования культуры информационной безопасности при изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» / С. М. Абаева, В. Г. Беляева, С. А. Копылов, К. С. Тенитилова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 4(130). — С. 1–4.

2. Воскрекасенко О. А. Формирование культуры кибербезопасности в системе профессиональной подготовки обучающихся колледжа как педагогическая проблема / О. А. Воскрекасенко, А. А. Киреева, Т. Т. Щелина // Современные научно-исследовательские технологии. — 2022. — № 10-1. — С. 125–129.
3. Сайгушев Н. Я. К постановке проблемы формирования культуры кибербезопасности обучающихся в процессе профессиональной подготовки / Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденеева, М. А. Гарипов // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 73-1. — С. 322–324.
4. Сосян К. Г. Безопасность сознания школьников в киберпространстве // Вестник Московского информационно-технологического университета — Московского архитектурно-строительного института. — 2024. — № 1. — С. 107–110.
5. Сосян К. Г. Риски и преимущества цифровой социализации / К. Г. Сосян, М. Б. Земш // Вестник Московского информационно-технологического университета — Московского архитектурно-строительного института. — 2023. — № 1. — С. 123–127.
6. Таракова, А. А. Модель формирования кибербезопасного поведения будущих программистов в образовательном процессе колледжа / А. А. Таракова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN125.pdf>

К вопросу о роли риторических знаний в медиапедагогике

Рыбалкина Дарья Сергеевна, студент магистратуры
Череповецкий государственный университет (Вологодская область)

В статье рассматриваются истоки античной риторики и их значение для современной медиапедагогики. Подчёркивается роль риторических принципов в формировании речевой культуры медиапедагога и необходимости развития риторической компетентности в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: риторика, речевая культура, медиапедагогика, коммуникативные компетенции, образовательная среда.

В современном мире приоритетное внимание уделяется развитию технологических продуктов, цифровых сервисов и инновационных решений, в результате чего гуманитарные науки зачастую оказываются на периферии образовательного и научного интереса. Однако именно в условиях стремительного технологического прогресса значимость *soft skills* неизменно возрастает. На это обращают внимание крупные корпорации, особенно работающие в сферах информационных технологий и медиа, где эффективно выстроенная коммуникация выступает ключевым условием профессиональной успешности.

Несмотря на очевидную востребованность коммуникативных навыков, многие педагоги — прежде всего представители старшего поколения — по-прежнему уделяют недостаточное внимание развитию собственных речевых компетенций, а также формированию этих навыков у обучающихся. Педагогическая практика часто сосредоточена исключительно на предметных знаниях: преподаватели развивают у учеников умение решать задачи, запоминать, воспроизводить и анализировать информацию. Однако системное развитие навыков общения, критического восприятия, аргументации и грамотного речевого взаимодействия остаётся недостаточно представленным в образовательном процессе.

Особую актуальность данная проблема приобретает в сфере медиапедагогики — сравнительно нового и ак-

тивно развивающегося направления педагогической деятельности. С учётом того, что медиапедагог развивает учеников в контексте информационных технологий, требования к его профессиональной подготовке должны быть существенно расширены. Цифровая среда часто не способствует грамотной устной и письменной речи, что является потенциальной угрозой для развития коммуникативных навыков у тех, кто потребляет контент. Однако, в современном обществе высокую ценность приобретают гибкие навыки: способность ясно и убедительно формулировать мысли, эффективно взаимодействовать с аудиторией, критически отбирать и структурировать информацию. Центральное место среди данных компетенций занимает владение словом — умение пользоваться грамотной, выразительной и содержательной речью.

Целью данной статьи является привлечение внимания к значимости риторики, артикуляционной культуры и в целом качественной речи в профессиональной деятельности педагога, а особенно медиапедагога. Фокус педагогического внимания не должен ограничиваться передачей информации — важным аспектом является развитие речевой культуры как у обучающихся, так и у самого педагога. Педагогическая деятельность предполагает не только передачу знаний, но и постоянное саморазвитие, в ходе которого преподаватель совершенствует собственные речевые навыки, взаимодействуя с учениками.

Популяризация культуры грамотной, эстетически выверенной и профессионально направленной речи является необходимым условием повышения эффективности образовательного процесса. Значимость речевой культуры подчёркивается и в современных исследованиях. Так, Л. А. Введенская отмечает: «Соблюдение речевого этикета чиновниками всех рангов, врачами, юристами, продавцами, работниками связи, транспорта, стражами порядка — имеет, кроме того, воспитательное значение, невольно способствует повышению как речевой, так и общей культуры общества» [1, с.54].

Эта мысль в полной мере применима и к педагогической деятельности. Личный пример педагога — его владение словом, способность демонстрировать высокий уровень риторической культуры и коммуникативной точности — играет решающую роль в формировании у обучающихся интереса к развитию собственной речи и стремления к совершенствованию коммуникативных навыков.

В современном обществе существует широкий спектр возможностей для совершенствования речевых навыков: книги, видеоматериалы, интернет-ресурсы, тренеры и преподаватели, что создает благоприятные условия для развития культуры речи. Однако, рассматривая данный процесс с позиции педагога, следует отметить, что профессиональные знания требуют постоянного расширения, углубления и совершенствования. Знакомство с новыми методиками и практическими упражнениями безусловно важно, однако не менее значимо понимание истоков и первооснов ораторского искусства. Осознание исторических предпосылок и владение теоретической базой фундаментальных знаний в своей профессиональной области позволяют педагогу выйти на более высокий уровень речевого и коммуникативного мастерства. В этой связи представляется целесообразным обратиться к анализу истории развития риторики, зародившейся еще в эпоху античности.

Риторика представляет собой науку о владении словом и обобщает многовековой опыт развития речевой культуры. При создании современной модели речевой компетентности необходимо обратиться к истории становления и эволюции риторических учений. Анализ историко-теоретических основ риторики позволяет выявить закономерности формирования ораторского искусства, определить устойчивые принципы и методы, сохраняющие актуальность в современном образовательном пространстве, а также наметить направления дальнейшего развития красноречия в соответствии с современными коммуникативными требованиями.

Основными деятелями античности в области развития риторики можно назвать Гомера — первого учителя красноречия, софистов, создавших в Греции культ слова, Сократа, вступившего в спор с софистами, а также Платона, который заложил философские основы речевой деятельности. Значительный вклад в формирование риторической традиции внесли также Аристотель, Ци-

церон и Квинтилиан, создавшие системные труды, определившие содержание риторики как науки.

Особую роль исследователи отводят Гомеру как основоположнику античного речевого идеала. Профессор А. Ф. Лосев подчёркивает масштаб влияния гомеровской поэтики на последующее развитие ораторского искусства: «Античные теоретики ораторского искусства с полным правом ссылались на Гомера, как на первого учителя красноречия. Как легко заметить даже с первого взгляда, обе гомеровские поэмы буквально переполнены речами, а некоторые песни, как например IX песнь “Илиады”, целиком состоят только из одних речей. У Гомера справедливо находили изображение и разных типов ораторов (Менелай, Нестор, Одиссей), и искусное членение речей, и высокую народную и общественную оценку оратора, и глубоко-жизненное, практически-эффективное значение речей в самые критические моменты изображаемых событий» [2, с.240].

Эстетический идеал античности основывался на представлении о гармонии, которая определяла не только нормы искусства, но и черты речевого идеала. В античную эпоху владение словом рассматривалось как один из важнейших критериев оценки гармоничной и развитой личности. Согласно описаниям Гомера в «Одиссее», сила слова могла компенсировать физические недостатки человека, подчёркивая его внутреннее достоинство и умственное совершенство.

Достижение речевого идеала предполагало постоянную практику, внимательный отбор слов и продуманную композицию высказывания. Важным считалось соблюдение симметрии речи, проявлявшейся в равновесии позиций оратора и слушателя, а также в ритмической организованности повествования. Так говорил Аристотель о симметрии: «Речь слагается из трех элементов. Из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается» [3, с.24]. При этом речь не должна была быть сухой и формальной: античная риторика требовала от оратора жизнеутверждающего и эмоционально выразительного тона, который наполнял общение энергией и внутренней жизненной силой.

Главной целью речевого общения считалось достижение эстетического переживания, возникающего в условиях когерентности — сопоставленности оратора и аудитории, их внутреннего согласия и взаимопонимания. Античные мыслители уподобляли беседу произведению искусства, что предполагало высокую степень ответственности, творческого вдохновения, дисциплины и внутренней собранности со стороны говорящего. Именно в античной традиции были выработаны принципы, которые сохраняют актуальность и в современном образовательном контексте: гармония содержания и формы, выраженная структура речи, уважение к слушателю и стремление к эстетически и смыслово наполненному высказыванию.

В контексте античной риторики важно понятие майевтики Сократа, которая стала первым в истории развития

европейской культуры педагогическим диалогом. Отличительная черта данного способа обучения в том, что поиск истины происходит путем размышления учителя и ученика через ответы на вопросы. Майевтика Сократа предполагает критическое осмысление вопроса, поиск противоречия и осмысленные выводы. Данный подход заложил основы для дальнейшего развития педагогики, где обучающийся является активным участником учебного процесса, а не пассивным слушателем.

Платон критически переосмыслил позицию софистов в противовес их пониманию риторики как искусства воздействия и убеждения ради достижения быстрого успеха, Платон настаивал на том, что «истина» и «реальность» стоят выше, чем «удовольствие» и «мнение». В его представлении риторика не может быть самостоятельным искусством, отделённым от философии: речь должна опираться на знание, служить поиску истины и моральному совершенствованию личности.

Римский политический деятель и философ Цицерон следовал учению Сократа и был исключительным оратором. Он считал, что каждый оратор- учитель своих слушателей: «Учить- обязанность оратора, доставлять удовольствие- честь, оказываемая слушателю, производить же сильное впечатление- необходимо» [4, с.5].

Марк Фабий Квинтилиан продолжает традицию Цицерона, считая, что диалог, беседа- наиболее значимый инструмент педагога. Кроме того, он говорит о личностных качествах учителя: «Пусть учитель не будет раздражителен [...] Пусть он будет прост в преподавании, терпелив в работе, более старательен, чем взыскателен» [5, с.61].

Античность стала временем не только появления, но и расцвета риторики, когда каждый мыслитель внёс в формирование идеала речи свои характерные особенности. Для современного специалиста, работающего со словом, знание этих предпосылок имеет принципиальное значение: оно позволяет понимать истоки различных риторических традиций, осознанно выстраивать собственные высказывания и критически относиться к получаемой информации. Обращение к античному наследию даёт возможность выявить те элементы речевой культуры, которые сохраняют актуальность и сегодня. Именно эти принципы, прежде всего композиционная организованность, гармония формы и содержания, диалогичность и ориентация на взаимопонимание, становятся основой для анализа значимых аспектов риторики, востребованных в современном педагогическом и медиапедагогическом контексте.

Исходя из того, что речевая культура является одной из важнейших компетенций медиапедагога, можно сделать вывод, что риторика выступает не только историческим феноменом, но и современным профессиональным ресурсом, определяющим качество образовательной коммуникации. В этой связи представляется необходимым обратиться к рассмотрению речи педагога как ключевого компонента его профессиональной деятельности.

Общение педагога с обучающимися должно способствовать не только формированию предметных знаний,

но и всестороннему развитию личности. Для того чтобы процесс передачи знаний и умений происходил без затруднений, необходимо уделять внимание точности формулировок, интонационной выразительности и способам вовлечения аудитории в активный диалог. Педагогу важно контролировать не только содержание речи, но и способы её подачи, поскольку значительная часть информации воспринимается обучающимися через невербальные каналы.

Ошибочно полагать, что учащиеся школ, средних специальных или высших учебных заведений недостаточно развиты в сфере риторической компетенции и не способны заметить фактические, логические или интонационные ошибки преподавателя. Напротив, недостаточная речевая подготовка педагога нередко приводит к коммуникативным трудностям и снижению доверия со стороны обучающихся. Во избежание подобных ситуаций необходимо целенаправленно формировать и развивать риторические компетенции педагога, повышая тем самым качество образовательного взаимодействия. Речевая культура преподавателя является ценным профессиональным ресурсом.

Медиапедагог берет на себя ответственность провести обучающегося через мир цифровых технологий, помогая ему научиться извлекать из медиасреды только качественную, достоверную и значимую информацию, а также самостоятельно создавать содержательный и ценностно ориентированный медиаконтент.

К сожалению, в современном обществе наблюдается устойчивая тенденция к снижению уровня речевой грамотности — как на бытовом, так и на общественном и профессиональном уровнях. В медиапространстве всё чаще фиксируются фактические, логические и интонационные ошибки, оговорки и речевые неточности, допускаемые журналистами, общественными деятелями, политиками, артистами и участниками медийных проектов. Подобные явления отражают общий уровень речевой культуры общества и оказывают негативное влияние на развитие речи, коммуникативных навыков и критического восприятия информации у аудитории, особенно у детей и подростков.

Снижение требований к качеству публичной речи приводит к размыванию представлений о норме, что усложняет педагогическую задачу формирования у обучающихся культуры грамотного высказывания. В этой ситуации функция медиапедагога приобретает особую значимость: именно он становится носителем и транслятором образца корректной и структурированной речи в условиях цифровой коммуникации.

Эффективность профессиональной деятельности медиапедагога напрямую зависит от уровня его риторической компетентности. Способность ясно и логично формулировать мысли, выстраивать убедительную аргументацию, адаптировать высказывание под конкретный медиаформат и использовать выразительные средства речи определяет качество создаваемого им медиаконтента

и степень его воздействия на аудиторию. Важной составляющей профессионального общения является умение педагога полноценно включаться в диалог с обучающимся, отслеживать и анализировать обратную связь, корректировать ход обсуждения и выстраивать дальнейшее взаимодействие на основе реального понимания материала.

Однако на практике нередко встречаются ситуации, когда педагогический диалог приобретает формальный характер, лишённый подлинного взаимопонимания. Ученик может демонстрировать видимость осознания материала, хотя фактическое понимание не сформировано. А. К. Михальская описывает это явление как «симуляцию понимания», подчёркивая, что оно встречается достаточно регулярно и не всегда является следствием недобросовестности педагога:

«Возможно, этот феномен отнюдь не случайный (о чём свидетельствует его регулярность у разных учителей и в разных школах) и объясняется не столько недобросовестностью учителя или экономией времени, сколько стремлением к достижению результата эффективного общения и его проявлений — хотя бы использованием чисто формальных механизмов когерентности дискурса, если уж на более глубоком уровне общение не состоялось» [6, с.291].

Понимание природы подобного феномена позволяет медиапедагогу осознанно выстраивать коммуникацию, стремясь не к формальному подтверждению усвоения, а к реальной когерентности и смысловому взаимодействию с учеником.

Кроме того, слушатель не всегда способен сразу вникнуть в контекст передаваемой ему информации, особенно если речь идёт о новой для него среде или сложном материале. Нередко затруднения в понимании возникают не только из-за содержания сообщения, но и вследствие особенностей речи оратора, которые могут препятствовать эффективному восприятию информации. В этой связи необходимо обратиться к рассмотрению требований, предъявляемых к речи медиапедагога.

Будучи проводником обучающегося в цифровой среде, медиапедагог обязан уделять внимание не только содержанию передаваемой информации, но и качеству собственной речи. Эффективность образовательного взаимодействия напрямую зависит от того, насколько педагог способен выбрать адекватные условиям коммуникации речевые средства, поддерживать диалог и обеспечивать по-

нимание материала. Вопрос о профессиональном владении речевыми инструментами педагога неоднократно поднимался в научной литературе. Так, О. Г. Усанова отмечает:

«Настоящий педагог должен владеть риторическими приёмами и стилями речи, чтобы в зависимости от темы занятий, от специфики и особенностей слушателей уметь варьировать их. Это один из резервных, но немаловажных факторов улучшения качества преподавания, повышения эффективности занятия» [7, с.101].

Обращение к античным истокам риторики позволяет увидеть, насколько глубоко и последовательно формировались представления о качественной речи, её структуре, выразительности и влиянии на слушателя. Риторика в Древней Греции и Риме рассматривалась как наука о слове и как важнейшее условие формирования гармоничной, мыслящей и ответственной личности. Многие положения, выработанные античными мыслителями, сохраняют актуальность и в современном образовательном пространстве.

Современная педагогическая и медиапедагогическая практика демонстрирует, что требования к качеству речи не ослабли, а напротив — усилились. Работа в цифровой среде требует от педагога умения чётко формулировать мысли, поддерживать внимание аудитории, выстраивать осмысленный диалог и создавать убедительное, структурированное медиасообщение. В этом контексте риторические навыки становятся не второстепенным дополнением, а необходимым условием профессиональной компетентности.

Связь между античными принципами риторики и современными задачами медиапедагога очевидна: композиция речи, гармония содержания и формы, уважение к слушателю, стремление к ясности и смысловой точности — всё это остаётся универсальными ориентирами. Осознание этой преемственности позволяет переосмыслить роль риторики как основы эффективного педагогического и медийного общения.

Повышение уровня риторической культуры важно не только для медиапедагога, но и для всех, кто работает с устной речью, оказывает влияние на аудиторию и несёт ответственность за качество публичной коммуникации. Внимательное отношение к слову, умение говорить точно, выразительно и этично становятся значимыми профессиональными компетенциями, которые формируют культуру общения в обществе в целом.

Литература:

1. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, М. Н. Черкасова. — 11-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2011. — 381 с
2. Лосев, А. Ф. Гомер. Часть 2: Художественное мастерство Гомера / А. Ф. Лосев. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство М-вапросвещения РСФСР, 1960. — 400 с.
3. Тахо-Годи, А. А. Античные риторики / А. А. Тахо-Годи. — Текст: непосредственный — М., 1978. — 351 с.
4. Цицерон М. Т. О наилучшем роде ораторов. — Ревель, 1895. — 152 с.
5. Хрестоматия по истории педагогики / под общ. ред. С. А. Каменева. — М., 1935. — Т. 1. — 536 с.
6. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 432 с.

7. Усанова О. Г. О требованиях к речи педагога // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. — 2006. — № 6.

Психолого-педагогические условия формирования гендерной идентичности у мальчиков-подростков в образовательной среде

Садовская Анна Алексеевна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Современное детство и отрочество развиваются в пространстве глубоких социокультурных трансформаций, одной из наиболее значимых среди которых является переопределение традиционных гендерных норм и моделей. Эти изменения, с одной стороны, открывают новые возможности для личностной реализации, освобождая ее от жестких рамок предписанных ролей. С другой стороны, они создают ситуацию неопределенности, которая особенно остро переживается в подростковый период — сензитивный этап активного конструирования идентичности. Для мальчика-подростка вопрос «Что значит быть мужчиной?» перестает иметь единственный и очевидный ответ, предлагаемый культурой. Противоречивые образы маскулинности, транслируемые медиа, семьей, сверстниками и образовательным пространством, могут приводить к внутренним конфликтам, росту тревожности, поведенческим девиациям или консервативному откату к упрощенным, а порой и токсичным формам мужского поведения как к способу обретения мнимой устойчивости.

Образовательная среда, будучи одним из наиболее продолжительных и систематических контекстов взросления подростка, обладает колossalным потенциалом влияния на этот процесс. Однако зачастую этот потенциал остается нереализованным или даже работает в негативном ключе. Школа может невольно воспроизводить и закреплять устаревшие стереотипы через содержание учебных материалов, стиль педагогического общения (например, ожидание большейдержанности от мальчиков в проявлении эмоций или поощрение исключительно соревновательных моделей поведения), через гендерную сегрегацию в выборе видов деятельности («технические» кружки для мальчиков, «творческие» для девочек). Таким образом, возникает насущная необходимость перехода от стихийной или, что хуже, деструктивной гендерной социализации к педагогически осмысленному, научно основанному и этически выверенному процессу сопровождения формирования гендерной идентичности.

Формирование гендерной идентичности — это не линейный процесс усвоения готовой роли, а сложный, многомерный и динамичный путь самопознания и самостроительства. В его основе лежит взаимодействие биологической предрасположенности, индивидуально-психологических особенностей и, что особенно важно,

активного присвоения культурно-исторических знаний, связанных с мужественностью и женственностью. Подростковый возраст вносит в этот процесс качественно новые содержания. Если в детстве гендерная идентичность носит скорее констатирующий и поверхностный характер («я — мальчик, потому что у меня короткие волосы и я ношу брюки»), то для подростка она становится экзистенциальной проблемой, тесно переплетенной с поиском смыслов, ценностей и своего уникального места в мире.

Центральным психологическим новообразованием этого периода является чувство взрослости и становление «Я-концепции». Подросток начинает рефлексировать, сравнивать себя с разнообразными образцами — реальными (отец, учитель, старший товарищ, популярный сверстник) и виртуальными (персонажи кино, литературы, блогеры). В контексте гендерной идентичности это сравнение часто сопряжено с тревогой соответствия: «Достаточно ли я силен/уверен в себе/популярен у девочек/успешен в спорте, чтобы считаться «настоящим» мужчиной?». Как отмечают исследователи, давление гетеронормативных и узко понимаемых маскулинных стандартов может провоцировать у мальчиков скрытность в выражении уязвимости, страх оказаться «слабым», что ведет к эмоциональной обедненности и повышает риск деструктивного поведения как способа доказательства своей маскулинности.

Таким образом, ключевой задачей развития в этой сфере становится не просто узнавание и принятие своей половой принадлежности, а интеллектуальная и эмоциональная работа по осмыслению множественности проявлений мужественности, выработке собственной, внутренне непротиворечивой системы взглядов и принципов, которая позволила бы подростку чувствовать себя целостным и аутентичным. Образовательная среда может либо усугубить кризис, навязывая жесткие и унифицированные модели, либо стать поддерживающим пространством для такого осмысления.

Прежде чем говорить о конкретных условиях, необходимо четко обозначить, какие именно функции в процессе формирования гендерной идентичности может и должна взять на себя современная школа. Ее роль не сводится к информированию или прямому воспитанию. Гораздо продуктивнее рассматривать ее как сложноорганизованную социальную ситуацию развития, которая предо-

ставляет подростку материал для размышления, пространство для апробации разных моделей поведения и, что самое главное, обратную связь от значимых других — педагогов и сверстников.

Одним из наиболее серьезных вызовов является сохраняющийся разрыв между быстро меняющейся реальностью за стенами школы и часто консервативным укладом внутри нее. Подросток, получающий из цифрового пространства информацию о разнообразии гендерных моделей, сталкивается в классе с упрощенными бинарными схемами или вовсе с отсутствием какого-либо обсуждения этой темы. Это порождает когнитивный диссонанс и недоверие к институции, которая игнорирует значимую часть его жизненного опыта.

Второй вызов связан с кадровым составом. Феминизация педагогического коллектива, при всех своих достоинствах, часто лишает мальчиков возможности наблюдать в непосредственном контакте разнообразные модели взрослой маскулинности, связанной с интеллектуальным трудом, эмпатией, педагогической заботой. Образ мужчины в школе может редуцироваться до учителя физкультуры или ОБЖ, что невольно сужает спектр возможных идентификаций.

Третий вызов — это ориентация образовательного процесса преимущественно на когнитивные результаты при дефиците внимания к эмоционально-личностному развитию. Между тем, именно сфера эмоций и межличностных отношений является ключевой для отработки новых гендерных моделей, основанных не на доминировании, а на сотрудничестве, понимании и уважении границ другого.

Преодоление этих вызовов и превращение их в возможности требует не разовых мероприятий, а системной работы по созданию особого рода психолого-педагогических условий.

Условия, о которых пойдет речь, не являются отдельными мероприятиями, а представляют собой взаимосвязанные и взаимодополняющие аспекты преобразования всей образовательной экосистемы. Их можно условно разделить на три уровня: ценностно-средовой, технологический-деятельностный и личностно-сопровождающий.

Ценностно-средовой уровень задает общий тон и философию. Его суть — в формировании гендерно-чувствительной и инклюзивной культуры школы. Это предполагает, прежде всего, рефлексию и трансформацию скрытого учебного плана — тех неявных сообщений, которые передаются через организацию пространства, язык, используемый педагогами, и распределение внимания. Например, обсуждение в рамках уроков истории не только военных побед, но и роли мужчин как миротворцев, реформаторов, деятелей культуры; на уроках литературы — анализ мужских персонажей с точки зрения их внутреннего мира, сомнений, нравственного выбора, а не только внешних подвигов. Важным элементом среды становится открытая позиция администрации и педагогического коллектива в осуждении любой дискриминации, включая

правлю, основанную на несоответствии гендерным стереотипам. Физическое пространство школы также может отправлять сообщения: наличие зон для спокойного общения, а не только для соревновательной активности, экспозиции, представляющие достижения мужчин и женщин в разных сферах.

Технологически-деятельностный уровень отвечает на вопрос «как?». Речь идет о внедрении в учебно-воспитательный процесс форм и методов, специально ориентированных на развитие гендерной рефлексии и расширение поведенческого репертуара. Этому способствуют:

Диалоговые и дискуссионные форматы на темы, связанные с мужественностью, отцовством, дружбой, любовью, карьерными ожиданиями. Задача педагога — не давать готовые ответы, а фасilitировать обсуждение, задавать проблемные вопросы, вводить в диалог альтернативные точки зрения.

Проектная деятельность социальной направленности, которая позволяет мальчикам реализовывать такие аспекты маскулинности, как ответственность, забота, лидерство-служение. Организация волонтерского проекта, шефство над младшими школьниками, экологическая инициатива — все это дает опыт социально одобряемой и внутренне значимой мужской активности.

Социально-психологические тренинги, направленные на развитие эмоционального интеллекта, навыков неконфликтного общения, осознания и вербализации своих чувств. Преодоление мифа о «неэмоциональном мужчине» — одна из важнейших практических задач.

Обогащение системы дополнительного образования, сознательный уход от гендерной сегрегации кружков. Приглашение мужчин-преподавателей в сферы, традиционно считающиеся «женскими» (например, хореография, изобразительное искусство), и наоборот, способствует разрушению стереотипов.

Личностно-сопровождающий уровень фокусируется на индивидуальной траектории. Он реализуется через систему индивидуального психологического сопровождения, интегрированную в повседневную жизнь школы. Это условие признает, что каждый подросток переживает кризис идентичности по-своему. Сопровождение включает:

Ненавязчивую диагностику и мониторинг, направленные не на «наклеивание ярлыков», а на выявление ресурсов и зон потенциального напряжения (наблюдение, доверительные беседы, включенность классного руководителя в жизнь коллектива).

Наличие доступного и компетентного взрослого — педагога, психолога, тьютора, который готов без осуждения выслушать сомнения и страхи подростка, связанные с его самоощущением. Иногда такая беседа с уважаемым мужчиной-педагогом может иметь больший эффект, чем целый тренинг.

Просветительскую работу с родителями и педагогами, поскольку их собственные гендерные стереотипы являются мощным фактором влияния. Семинары, консуль-

тации, информационные материалы помогают взрослым осознать свою роль и перейти от трансформации шаблонов к поддержке самостоятельного выбора подростка.

Эти три уровня образуют единую систему: культура школы создает разрешающий контекст, педагогические технологии дают инструменты и опыт, а индивидуальное сопровождение обеспечивает точечную поддержку и «подстраховку».

Формирование гендерной идентичности у мальчиков-подростков в современных условиях — это не побочный продукт образования, а одна из его важнейших, хотя и сложных, задач. Успешное решение этой задачи требует от образовательной организации перехода от роли пассивного регистратора социальных процессов к роли активного, рефлексирующего и этически ответственного агента развития.

Предложенная система условий — формирование инклюзивной гендерно-чувствительной культуры, внедрение рефлексивных педагогических практик и построение системы индивидуального сопровождения — представляет

собой не инструкцию, а стратегическую рамку для такой работы. Ее реализация невозможна без личностной и профессиональной зрелости самих педагогов, их готовности подвергать сомнению собственные стереотипы, вступать в сложный, лишенный однозначных ответов диалог с подрастающим поколением.

В конечном итоге, цель заключается не в том, чтобы сконструировать «правильную» гендерную идентичность, а в том, чтобы вооружить подростка способностями к критическому мышлению, саморефлексии, эмпатии и ответственному выбору. Образовательная среда, способная создать для этого необходимые условия, не просто помогает мальчику-подростку ответить на вопрос «Кто я?», но и заслуживает основы для становления психологически здорового, гибкого и социально ответственного мужчины будущего. Дальнейшие исследования в этой области могут быть продуктивно направлены на изучение эффективности конкретных педагогических интервенций и анализ региональной специфики процесса гендерного самоопределения в подростковой среде.

Литература:

1. Кон, И. С. Мальчик — отец мужчины / И. С. Кон. — М.: Время, 2009. — 704 с. — Текст: непосредственный.
2. Каган, В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган. — М.: Педагогика, 1991. — 256 с. — Текст: непосредственный.
3. Соколова, Е. В. Гендерная идентичность подростков (обзор) / Е. В. Соколова, Е. И. Николаева. — Текст: непосредственный // KidJournal. — 2024. — № Т.6, № 1. — С. 48–55.

Психолого-педагогические условия преодоления трудностей в освоении математики

Садовский Михаил Эдуардович, учитель математики

МАОУ «ЦО № 1 «Академия знаний» имени Н. П. Шевченко» г. Старый Оскол (Белгородская область)

Математическое образование является фундаментальной составляющей современной системы обучения, формирующей не только предметные знания, но и универсальные интеллектуальные навыки: логическое мышление, аналитические и абстрактные способности. Однако значительное число учащихся на разных этапах обучения сталкивается со стойкими трудностями в освоении математики. Эти трудности часто приводят к снижению учебной мотивации, росту тревожности и, как следствие, к академической неуспешности.

Проблема трудностей в обучении математике носит междисциплинарный характер и находится на стыке педагогики и психологии. С одной стороны, она связана с особенностями усвоения сложного абстрактного материала, с другой — с индивидуально-психологическими характеристиками обучающегося. Поэтому поиск эффективных путей преодоления этих трудностей требует комплексного, психолого-педагогического подхода.

Для выработки эффективных педагогических стратегий необходимо понять психологическую природу возникающих у учащихся затруднений. Анализ исследований позволяет выделить несколько ключевых групп причин.

Во-первых, это когнитивные трудности. Они связаны со спецификой математического мышления, требующего оперирования абстрактными понятиями, построения логических цепочек и удержания в памяти сложных алгоритмов. Учащиеся, у которых недостаточно развито абстрактно-логическое мышление или пространственное воображение, могут испытывать серьезные затруднения при переходе от конкретных арифметических действий к алгебраическим обобщениям или геометрическим построениям. Кроме того, к когнитивным барьерам относится недостаточная сформированность базовых математических представлений, что создает «пробелы» в знаниях и мешает усвоению нового материала.

Во-вторых, крайне важны мотивационно-личностные факторы. Неудачи в изучении математики быстро формируют негативную установку: предмет воспринимается как чрезмерно сложный, скучный и ненужный в повседневной жизни. Это порождает учебную тревожность, страх ошибки и поведение избегания. Как отмечается в исследованиях, мотивационные трудности зачастую являются более значимым барьером, чем чисто интеллектуальные. У студентов, например, это может проявляться в отсутствии понимания связи математических дисциплин с их будущей профессиональной деятельностью.

В-третьих, существенную роль играют эмоционально-волевые особенности. Математическая деятельность требует высокой концентрации, настойчивости в решении задач и способности конструктивно переживать неудачи. Неразвитость этих качеств, низкая самооценка и внешний локус контроля усугубляют учебные трудности.

Таким образом, психологический портрет трудностей в освоении математики является многокомпонентным, что требует от педагога не только предметной компетентности, но и психологической грамотности.

Педагогический ответ на выявленные психологические вызовы должен быть системным. Эффективными являются следующие стратегии и создаваемые ими условия:

– Дифференциация и индивидуализация обучения. Учет индивидуального темпа усвоения материала, уровня подготовки и познавательного стиля учащихся является базовым условием. Это предполагает использование разноуровневых заданий, организацию групповой работы по принципу взаимопомощи, а также своевременную диагностику «пробелов» в знаниях для их адресной коррекции.

– Реализация практико-ориентированного и контекстного подхода. Одним из мощных средств преодоления как когнитивных, так и мотивационных трудностей является демонстрация практической значимости математических знаний. Исследования показывают, что наполнение курса математики задачами, имеющими связь с реальной жизнью или будущей профессией учащегося, значительно повышает вовлеченность и понимание. Для студентов инженерных специальностей, например, это могут быть задачи, моделирующие профессиональные ситуации.

– Формирование «ситуации успеха» и позитивной образовательной среды. Педагогическая тактика, направленная на поощрение усилий, а не только правильного ответа, критически важна. Создание атмосферы психологической безопасности, где ошибка рассматривается как часть учебного процесса, а не как неудача, снижает тревожность и способствует готовности браться за сложные задачи. Рефлексия над собственными учебными действиями, обсуждение разных способов решения одной задачи также развивают метакогнитивные навыки.

– Интеграция визуальных и интерактивных технологий. Использование графических моделей, динамиче-

ского программного обеспечения (например, GeoGebra), интерактивных симуляторов помогает преодолеть барьер абстракции, делая математические понятия более наглядными и доступными.

Максимальный эффект в преодолении трудностей достигается не при последовательном применении отдельных мер, а при их синтезе в рамках целостной педагогической системы. Этот синтез и образует комплекс психолого-педагогических условий:

– Условие мотивационно-смыслового обеспечения — целенаправленное формирование положительного отношения к предмету через раскрытие его практической и интеллектуальной ценности, проектные формы работы, связь с личными интересами учащихся.

– Условие когнитивной поддержки — системная работа по развитию математического мышления через специальные упражнения, а также обеспечение преемственности и прочности знаний за счет спирального построения программы.

– Условие эмоционально-личностного сопровождения — создание в учебном коллективе поддерживающего климата, развитие у учащихся навыков саморегуляции, психологической устойчивости и адекватной самооценки. Активная роль здесь отводится педагогическому общению, основанному на эмпатии и уважении.

– Условие деятельностиной организации — построение учебного процесса как исследовательской деятельности, где ученик является активным субъектом, открывающим знания, а не пассивным получателем информации. Это включает проблемное обучение, обучение в сотрудничестве и метод анализа конкретных ситуаций.

Именно такой интегративный подход, учитывающий единство познавательных, мотивационных и эмоциональных процессов, позволяет перейти от борьбы с симптомами неуспешности к созданию среды, которая предотвращает их возникновение и способствует развитию математической грамотности у каждого учащегося.

Трудности в освоении математики — сложный, многомерный феномен, коренящийся в особенностях познавательных процессов, мотивационной сферы и эмоционального состояния обучающегося. Их преодоление не может быть сведено к простому «натаскиванию» на алгоритмы или механическому повторению. Оно требует осознанного проектирования образовательного процесса на основе психолого-педагогических знаний.

Ключевым выводом является необходимость реализации комплекса взаимосвязанных условий: от создания мотивирующего и безопасного психологического климата до применения дифференцированных и практико-ориентированных педагогических технологий. Учитель в этой парадигме выступает не только как транслятор знаний, но и как организатор познавательной деятельности, фасilitатор и наставник, способный диагностировать природу затруднений и гибко адаптировать методы работы.

Перспективой дальнейших исследований может стать разработка и апробация конкретных методических про-

грамм, реализующих предложенный комплекс условий для разных возрастных групп, а также изучение эффективности цифровых инструментов в рамках данного подхода.

Литература:

- Гребенкина, А. С. Психолого-педагогические аспекты математической подготовки будущих инженеров пожарно-технических специальностей / А. С. Гребенкина. — Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2022. — № Т. 28, № 1. — С. 163–169.
- Гусев, В. А. Теория и методика обучения математике: психологические и педагогические основы / В. А. Гусев. — М.: Лаборатория знаний, 2017. — 458 с. — Текст: непосредственный.
- Парыгина, С. А. Психолого-педагогические условия преодоления трудностей, возникающих у студентов вузов при обучении математике: на примере специальности «Психология» «Психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Парыгина С. А. — Курск, 2011. — 236 с. — Текст: непосредственный.

Понятие и сущность долгосрочного развития спортсменов в педагогике спорта

Свирин Андрей Викторович, аспирант
Московский финансово-юридический университет МФЮА

Педагогика спорта как научная дисциплина изучает закономерности, принципы и методы целенаправленного формирования личности спортсмена в процессе многолетней подготовки. В её основе лежит идея о том, что спортивное мастерство — не статическое состояние, а динамическая система, развивающаяся под воздействием образовательных, физиологических и социальных факторов [1, стр. 2]. В этой связи одной из ключевых категорий современной теории спорта становится долгосрочное развитие спортсмена, включающее процесс постепенного формирования его физических, психологических и когнитивных качеств, а также педагогическое сопровождение этих изменений.

В традиционных моделях спортивной подготовки доминировал подход, ориентированный на результативность: эффективность тренировочного процесса оценивалась через спортивные достижения, количество побед или выполнение нормативов.

Однако современные педагогические концепции подчеркивают необходимость перехода от модели «тренировка ради результата» к модели поступательного развития, где во главу угла ставится гармоничное формирование личности и устойчивое совершенствование навыков на протяжении всей спортивной карьеры [2, стр. 3–4]. Такой подход отражает общие тенденции гуманизации спорта и осознание того, что ранняя специализация и чрезмерные нагрузки приводят к выгоранию, травмам и сокращению активного возраста спортсменов.

С педагогической точки зрения долгосрочное развитие спортсмена представляет собой целенаправленный процесс формирования компетенций, знаний и ценностей, необходимых для успешного функционирования в спортивной деятельности. Этот процесс носит

поэтапный характер и базируется на принципах преемственности, системности и индивидуализации подготовки [3, стр. 10].

Педагогическая сущность данного явления заключается не только в формировании физических и технических навыков, но и в развитии волевых качеств, мотивации, эмоциональной устойчивости, способности к самоанализу и саморазвитию.

В этом контексте педагогика спорта рассматривает развитие спортсмена как личностно-профессиональную эволюцию, где образовательная функция тесно переплетается с воспитательной. Спортсмен проходит через ряд возрастных и профессиональных стадий, каждая из которых требует специфического педагогического воздействия. На ранних этапах акцент делается на обучении и формировании базовых двигательных навыков, а в период спортивного совершенствования — на саморегуляции, тактическом мышлении и развитии лидерских качеств [4, стр. 8–9].

В мировой спортивной науке наиболее известной теоретической основой долгосрочного развития стала концепция LTAD (Long-Term Athlete Development), предложенная канадским исследователем И. Бэли и его коллегами. Согласно этой модели, развитие спортсмена происходит в семь взаимосвязанных фаз — от раннего вовлечения в спорт до профессионального мастерства и последующей спортивной зрелости [5, стр. 2].

Каждая фаза характеризуется специфическими педагогическими задачами: формирование интереса к физической активности, обучение основам движений, развитие специализированных умений, укрепление соревновательной устойчивости и переход к тренерской или наставнической деятельности.

Российская педагогическая школа, в свою очередь, предлагает собственную трактовку данного подхода, подчеркивая единство физического, интеллектуального и морального развития спортсмена. В трудах отечественных авторов (В. К. Бальсевича, Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова и др.) отмечается, что спортивное становление должно рассматриваться как часть общего процесса формирования личности, где спорт выполняет роль инструмента самовоспитания и самоутверждения [6, стр. 11].

Такой взгляд приближает педагогическую теорию к целостной философии спорта как социального института, воспитывающего устойчивые ценности и нормы поведения.

Долгосрочное развитие невозможно без системного подхода, включающего четкую структуру этапов спортивной подготовки. В отечественной теории физического воспитания выделяются три ключевых уровня:

1. Начальная подготовка (ознакомительный и учебный этап),
2. Этап спортивного совершенствования,
3. Этап высшего спортивного мастерства [7, стр. 15–16].

Каждый из них имеет свою педагогическую специфику: на первом преобладает игровая форма обучения и формирование интереса, на втором — развитие специализированных навыков и соревновательной устойчивости, на третьем — индивидуализация тренировочного процесса и оптимизация психологической готовности. При этом педагогическая задача заключается не просто в обеспечении прогрессии нагрузок, а в сохранении внутренней мотивации и эмоционального равновесия спортсмена на протяжении всего пути.

Сущность педагогического сопровождения долгосрочного развития заключается в том, чтобы создать такие условия, при которых спортсмен способен самостоятельно ставить цели, анализировать собственные результаты и корректировать стратегию своей подготовки. Переход от этапа к этапу должен сопровождаться осознанным включением спортсмена в процесс саморефлексии, что формирует у него чувство личной ответственности за собственное развитие [8, стр. 2].

Понятие «долгосрочное развитие спортсмена» в педагогике спорта выполняет интегративную функцию, объединяя в себе методологические подходы педагогики, психологии и физиологии.

Оно отражает не только процесс совершенствования физических качеств, но и формирование морально-волевых установок, коммуникативных навыков и когнитивных стратегий поведения в соревновательных ситуациях. Таким образом, развитие спортсмена рассматривается как сложная система, где педагог выступает в роли модератора, а не просто инструктора, направляющего ученика по заранее заданной траектории [9, стр. 19].

В педагогическом смысле важно не только то, что именно развивается, но и как организован процесс этого развития. Механизмы педагогического воздействия — мотивация, рефлексия, поощрение, обратная связь — являются ключевыми элементами успешной долгосрочной стратегии. Отсутствие этих элементов часто приводит к тому, что спортсмен демонстрирует высокие результаты на коротких дистанциях, но не способен поддерживать их на протяжении длительного времени.

В зарубежной литературе также подчёркивается значение «переходных периодов» — моментов смены возрастных категорий, уровней соревнований или тренерских коллективов.

Именно в эти периоды педагогическая поддержка приобретает особое значение, поскольку спортсмен сталкивается с изменением статуса, увеличением ответственности и необходимостью адаптации [10, стр. 8–9]. В отечественной практике эти переходы нередко становятся «слабыми звенями» системы, что подтверждает актуальность педагогического контроля и преемственности на каждом этапе.

Для наглядного представления педагогической сущности долгосрочного развития спортсмена целесообразно рассмотреть таблицу 1, которая отражает взаимосвязь этапов подготовки с основными педагогическими задачами и методами воздействия. Эта таблица демонстрирует, что успешное развитие возможно лишь при комплексном сочетании физического, интеллектуального и ценностного аспектов воспитания спортсмена.

Таблица 1. Этапы долгосрочного развития спортсмена и их педагогические характеристики

Этап подготовки	Возрастной диапазон (примерно)	Основные педагогические цели	Методы педагогического воздействия	Ключевые результаты
Начальная подготовка	7–12 лет	Формирование интереса к спорту, развитие базовых двигательных навыков, воспитание дисциплины	Игровые формы обучения, наблюдение, поощрение, развитие сотрудничества	Устойчивый интерес к спорту, базовая техника, элементарные знания о правилах
Этап спортивного совершенствования	13–17 лет	Развитие специализированных навыков, формирование тактического мышления, воспитание трудолюбия	Анализ игровых ситуаций, педагогическая обратная связь, индивидуализация тренировок	Формирование спортивной идентичности, устойчивость к неудачам, рост мастерства

Этап подготовки	Возрастной диапазон (примерно)	Основные педагогические цели	Методы педагогического воздействия	Ключевые результаты
Этап высшего мастерства	18 лет и старше	Совершенствование индивидуального стиля, развитие саморегуляции, формирование лидерства	Самоанализ, педагогическое сопровождение, моделирование соревновательных условий	Стабильность результатов, психологическая зрелость, готовность к профессиональной карьере

Как видно из таблицы 1, педагогическая логика спортивного развития строится на принципе последовательности и преемственности, когда каждое новое звено не исключает предыдущее, а опирается на него. Такой подход обеспечивает целостность процесса подготовки и предотвращает «провалы» в развитии спортсмена, которые часто наблюдаются при несогласованности между возрастными этапами или смене тренеров [11, стр. 7–10].

Таким образом, понятие долгосрочного развития спортсмена в педагогике спорта представляет собой не просто теоретическую категорию, а практическую основу для конструирования эффективной образовательной и тренировочной системы. Оно задает вектор всей педагогической деятельности, направленной на формирование зрелой, устойчивой и социально ответственной личности, способной к длительному профессиональному росту в условиях современной спортивной среды [12, стр. 23–24].

Продолжая рассмотрение сущности долгосрочного развития спортсмена, необходимо подчеркнуть, что данный процесс носит не только тренировочно-педагогический, но и социокультурный характер. Спортсмен формируется в определённой образовательной среде, где важную роль играют ценности, традиции спортивного сообщества, стиль коммуникации в команде и уровень педагогической культуры тренера. Таким образом, педагогический аспект развития не может быть изолирован от социального контекста — напротив, именно он создаёт условия для формирования зрелой спортивной личности [13, стр. 5].

Современные исследования в области педагогики спорта подтверждают, что универсальные программы подготовки постепенно уступают место индивидуализированным стратегиям развития. Каждый спортсмен обладает уникальной комбинацией физиологических, психологических и когнитивных характеристик, что требует гибкого педагогического подхода [14, стр. 79]. Индивидуализация проявляется не только в дозировке нагрузок, но и в построении педагогического взаимодействия: выборе форм мотивации, средств коммуникации, уровней контроля и поддержки.

Тренер в этом контексте выступает не просто как инструктор, передающий знания, а как педагог-наставник, формирующий у спортсмена способность к самоанализу

и осознанному управлению своим развитием. Ведущие спортивные школы мира активно используют модели наставничества, в которых спортсмен получает постоянную обратную связь, участвует в обсуждении собственных достижений и ошибок, вырабатывает умение критически оценивать свои действия [15, стр. 25]. Такой подход развивает не только спортивные навыки, но и метапознавательные способности — умение учиться и переучиваться, что крайне важно в долгосрочной перспективе.

В российской педагогической традиции индивидуализация рассматривается как ключевой принцип спортивной подготовки, наряду с системностью и постепенностью [16, стр. 1–2]. Однако на практике этот принцип часто реализуется формально: тренер адаптирует тренировочный план под физическую подготовку спортсмена, но не учитывает его когнитивные особенности, стиль общения или личностные ценности. Долгосрочная стратегия требует более глубокой педагогической индивидуализации, предполагающей учет мотивационной структуры личности, стиля восприятия информации и характера целеполагания.

Одним из центральных факторов успешного спортивного развития является психологическая устойчивость, под которой понимается способность спортсмена сохранять эмоциональное равновесие, мотивацию и уверенность в себе в условиях неопределенности и стресса [17, стр. 6]. В педагогике спорта этот компонент рассматривается как результат целенаправленного воспитания саморегуляции и самоорганизации поведения.

Педагогическая задача заключается не в том, чтобы устраниć стрессовые факторы, а в том, чтобы научить спортсмена эффективно с ними справляться. Практика показывает, что формирование устойчивости начинается уже на ранних этапах подготовки, когда тренер системно включает в тренировочный процесс элементы психологической тренировки — упражнения на концентрацию, управление вниманием, дыхательные практики, моделирование соревновательных ситуаций [18, стр. 8]. При этом важна обратная связь: спортсмен должен понимать, что неудача — это часть развития, а не показатель несостоятельности.

В зарубежной спортивной педагогике активно развивается концепция self-regulated learning (саморегулируемого обучения), в соответствии с которой спортсмен рассматривает

вается как субъект, самостоятельно управляющий своим образовательным процессом [19, стр. 79]. Применительно к спорту это означает способность самостоятельно ставить цели, планировать тренировочную деятельность, отслеживать результаты и корректировать поведение. Задача тренера — создать такие педагогические условия, которые стимулируют внутреннюю мотивацию и чувство автономии.

Долгосрочное развитие спортсмена невозможно без формирования его ценностно-смысловой сферы. Исследования показывают, что устойчивость карьеры и мотивации напрямую зависят от того, насколько осмысленным является для человека его участие в спорте [20, стр. 11]. Если спорт воспринимается только как средство достижения внешних целей — медалей, статуса, материального благополучия, — мотивация быстро истощается. Напротив, когда спортсмен осознает внутренний смысл своей деятельности — стремление к совершенству, преодолению, самореализации, — формируется устойчивая внутренняя мотивация.

Педагогическая работа в этом направлении предполагает воспитание спортивных ценностей: честности, уважения к сопернику, ответственности, трудолюбия. Особенно важно, чтобы эти ценности транслировались не декларативно, а через повседневные педагогические действия — стиль общения тренера, атмосферу в команде, совместное обсуждение успехов и ошибок [21, стр. 80]. Таким образом, педагогика спорта становится не только системой передачи знаний и навыков, но и пространством формирования нравственных ориентиров личности.

Одной из сложнейших задач при разработке долгосрочной стратегии является согласование биологического и педагогического ритмов развития. Физиологическая зрелость не всегда совпадает с педагогической готовностью спортсмена к определённым нагрузкам или уровням ответственности. Например, подросток может обладать высокими физическими данными, но не иметь достаточной эмоциональной стабильности для участия в серьёзных соревнованиях [22, стр. 6]. Педагогическая система должна учитывать этот диссонанс, чтобы не допустить преждевременного выгорания.

Исследования показывают, что гармоничное развитие достигается при использовании вариативных траекторий подготовки, когда темп и структура тренировочного процесса подстраиваются под индивидуальные биоритмы и психофизиологические особенности спортсмена [23, стр. 11]. В этом смысле педагогика спорта должна опираться на междисциплинарные знания: нейрофизиологию, психологию развития, биомеханику. Только синтез этих направлений позволяет построить по-настоящему устойчивую модель долгосрочного роста.

Не менее важным фактором является социальная среда, в которой происходит развитие спортсмена. Команда, тренерский состав, семья и спортивное сообщество создают ту микрокультуру, которая либо способствует личностному росту, либо тормозит его. Исследования показывают, что наиболее успешные спортсмены

воспитывались в среде, где доминировали поддержка, доверие и конструктивная обратная связь. В этом смысле спортивный коллектив рассматривается как педагогическая система, где формируются навыки коммуникации, лидерства и эмпатии.

Роль тренера выходит далеко за рамки организации тренировочного процесса. Он является педагогическим лидером, задающим ценностный тон всей команды. От того, насколько тренер способен сочетать требовательность с поддержкой, зависит эмоциональный климат и степень вовлеченности спортсменов в процесс развития. Таким образом, педагогическая компетентность тренера становится ключевым элементом долгосрочной стратегии [25, стр. 7–10].

Современная педагогика спорта постепенно отказывается от представления о спортсмене как о «чистом исполнителе». Всё больше внимания уделяется его образовательной подготовке, формированию интеллектуальной базы для осознанного тренировочного процесса. Спортсмен, обладающий знаниями о физиологии, биомеханике и психологии, способен более рационально организовать своё развитие и предотвращать ошибки [26, стр. 16]. Поэтому долгосрочная стратегия должна включать не только тренировочный, но и образовательный модуль, обеспечивающий когнитивное развитие.

В этом контексте особое значение приобретает информационная компетентность спортсмена — умение анализировать данные, понимать принципы тренировочного цикла, применять технологии самооценки. Это направление активно развивается в педагогических программах подготовки элитных спортсменов, где формируется не только физическая, но и интеллектуальная готовность к профессиональному спорту [27, стр. 6].

Одним из наиболее уязвимых мест спортивной системы остаётся проблема переходных этапов: из детско-юношеского спорта — во взрослый, из национального уровня — в международный. Отсутствие педагогической преемственности на этих стадиях часто приводит к потере мотивации, деструктивным изменениям в поведении или преждевременному уходу из спорта. Эффективная долгосрочная стратегия должна предусматривать педагогическое сопровождение спортсмена на протяжении всех переходов — от ранней специализации до профессиональной зрелости.

Для этого важно создать систему наставничества, когда опытные спортсмены или тренеры сопровождают молодых игроков, помогая им адаптироваться к новым требованиям. Такая педагогическая модель не только поддерживает индивидуальное развитие, но и укрепляет преемственность спортивных традиций [29, стр. 18–19].

Таким образом, долгосрочное развитие спортсмена в педагогике спорта следует рассматривать как комплексную педагогическую систему, включающую физическое, психологическое, когнитивное и ценностное развитие личности. Педагогическая сущность этого процесса выражается в последовательности, системности и инди-

видуализации, которые обеспечивают устойчивый рост мастерства при сохранении внутренней мотивации и здоровья спортсмена.

Главной задачей педагогики в контексте долгосрочного развития становится создание условий для самообучения, саморегуляции и самореализации личности спортсмена. Только при таком подходе возможно формирование зрелой спортивной культуры, способной не просто готовить чемпионов, но и воспитывать ответственных, социально активных и мыслящих профессионалов [30, стр. 79].

Долгосрочное развитие спортсмена в педагогике спорта опирается на совокупность базовых принципов, которые определяют методологию построения тренировочного и воспитательного процессов. К числу ключевых относятся: системность, преемственность, индивидуализация, вариативность и научная обоснованность [31, стр. 61]. Эти принципы обеспечивают целостность и гибкость педагогического воздействия, позволяя адаптировать процесс подготовки к изменяющимся условиям спорта и личности спортсмена.

Принцип системности предполагает, что развитие должно охватывать все стороны личности — физическую, интеллектуальную, эмоциональную и социальную. Отдельные успехи в технике или физической подготовке теряют значение, если они не подкреплены психологической устойчивостью и ценностными ориентирами. Преемственность выражается в непрерывности педагогического воздействия: каждый этап подготовки должен логически вытекать из предыдущего, сохраняя достигнутый уровень компетенций.

Индивидуализация рассматривается как педагогическое условие, позволяющее раскрыть потенциал каждого спортсмена. Она подразумевает не только учет физиче-

ских параметров, но и построение индивидуальной образовательной траектории, в которой учитываются познавательные интересы и тип темперамента [33, стр. 11].

Современный этап развития спорта характеризуется активным внедрением информационно-коммуникационных технологий в тренировочный и образовательный процессы. Цифровизация позволяет объективно фиксировать динамику развития спортсмена, анализировать данные о нагрузках, технике, психофизиологическом состоянии. В педагогическом смысле это открывает возможности для персонализированного обучения и формирования навыков самоанализа.

Появление систем видеотренинга, цифровых дневников, онлайн-платформ для обратной связи способствует тому, что спортсмен становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным объектом тренерских указаний. Такие инструменты позволяют педагогу-тренеру сочетать традиционные методы воспитания с интерактивными формами работы, формируя у спортсмена цифровую грамотность и ответственность за собственное развитие [35, стр. 8–9].

Успешное воплощение долгосрочной стратегии невозможно без высокой педагогической компетентности тренера, включающей не только методические, но и психологические, коммуникативные и аналитические умения. Современный тренер выступает в роли наставника, педагога и исследователя одновременно. Он должен уметь проектировать индивидуальные траектории развития, использовать данные мониторинга и корректировать педагогические методы в зависимости от этапа подготовки. Содержание педагогических компетенций, необходимых для реализации стратегии долгосрочного развития, представлено в таблице 2.

Таблица 2. Педагогические компетенции тренера в системе долгосрочного развития спортсменов

Группа компетенций	Содержание	Педагогическое значение
Методические	Знание принципов многолетней подготовки, владение современными технологиями тренировки, планирование и контроль нагрузок	Обеспечивает научную обоснованность и эффективность тренировочного процесса
Психолого-педагогические	Владение методами мотивации, диагностики личности, создание поддерживающей атмосферы	Способствует развитию эмоциональной устойчивости и внутренней мотивации спортсмена
Коммуникативные	Эффективное взаимодействие с командой, родителями, коллегами, способность вести диалог и конструктивную обратную связь	Формирует позитивный микроклимат и доверие между участниками процесса
Аналитические	Использование цифровых инструментов мониторинга, анализ динамики развития, корректировка программ	Позволяет адаптировать стратегию под реальные данные и предотвращать перегрузки
Ценностно-воспитательные	Личный пример, ориентация на честность, уважение, ответственность	Создает морально-нравственную основу педагогического процесса

Как видно из таблицы 2, педагогическая компетентность тренера — это многомерное явление, включающее профессиональные, этические и личностные компоненты.

Реализация долгосрочной стратегии невозможна без постоянного саморазвития самого педагога, который, будучи проводником знаний и ценностей, формирует

культурную среду спорта и воспитывает нового типа спортсмена — мыслящего, ответственного и устойчивого к вызовам профессиональной деятельности [37, стр. 15].

В совокупности рассмотренные аспекты позволяют утверждать, что педагогическая сущность долгосрочного развития спортсмена заключается в переходе от трени-

ровочного подхода к образовательному, где приоритетом становится не моментальный результат, а формирование готовности к постоянному совершенствованию. Именно такая парадигма обеспечивает устойчивость спортивных достижений и гуманистический характер современного спорта [38, стр. 26].

Литература:

1. Бальсевич В. К. Теория и практика спортивного совершенствования. — М.: Советский спорт, 2009. — 248 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://booksee.org/book/1088236> (дата обращения: 27.10.2025).
2. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и её прикладные аспекты. — М.: Физкультура и спорт, 2010. — 352 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19720642> (дата обращения: 27.10.2025).
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. — К.: Олимпийская литература, 2015. — 820 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sportlib.info/books/item/f00/s00/z0000016/> (дата обращения: 27.10.2025).
4. Буянов В. В. Теория и методика волейбола. — М.: Академия, 2016. — 248 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/5568981/> (дата обращения: 27.10.2025).
5. Шиян Б. М. Педагогика физического воспитания и спорта. — Львов: Сполом, 2012. — 412 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://pidru4niki.com/1318120343093/pedagogika/pedagogika_fizichnogo_vihovannya_sportu (дата обращения: 27.10.2025).
6. Кузнецов В. С. Подготовка юных спортсменов в игровых видах спорта. — М.: Спорт, 2018. — 198 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/7935621/> (дата обращения: 27.10.2025).
7. Бэли И., Вэй К. Long-Term Athlete Development: Canadian Model. — Ottawa: Canadian Sport Centre, 2013. — 142 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sportforlife.ca/ltrad> (дата обращения: 27.10.2025).
8. Новиков А. Д. Психологопедагогические основы многолетней подготовки спортсменов. — М.: Академия, 2011. — 268 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studizba.com/files/show/doc/213689/> (дата обращения: 27.10.2025).
9. Сергиенко Л. П. Биомеханика спорта и спортивная подготовка. — К.: Олимпийская литература, 2017. — 304 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sportlib.info/books/item/f00/s00/z0000097/> (дата обращения: 27.10.2025).
10. Harre D. Principles of Sports Training. — Berlin: Sportverlag, 1982. — 312 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sportforlife.ca/resources/principles-of-sports-training> (дата обращения: 27.10.2025).
11. Борисов А. В. Теория и методика физического воспитания. — М.: Академия, 2019. — 215 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/9287373/> (дата обращения: 27.10.2025).
12. Миронова Н. В. Психология спорта: учебное пособие. — М.: Юрайт, 2020. — 189 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/463128> (дата обращения: 27.10.2025).
13. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей. — М.: Советский спорт, 2014. — 320 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sportlib.info/books/item/f00/s00/z0000027/> (дата обращения: 27.10.2025).
14. Weinberg R., Gould D. Foundations of Sport and Exercise Psychology. — Champaign: Human Kinetics, 2019. — 648 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/foundations-of-sport-and-exercise-psychology-7th-edition> (дата обращения: 27.10.2025).
15. Бочарова Е. В. Педагогические технологии в спорте. — СПб.: Питер, 2018. — 176 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/6542138/> (дата обращения: 27.10.2025).
16. Volleyball Canada. Volleyball Development Matrix: A Roadmap for Volleyball in Canada — Long Term Development 3.0. — Ottawa, 2023. — 178 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://volleyball.ca/uploads/About/LTAD/VDM_Mar_03b_2023_EN.pdf (дата обращения: 27.10.2025).
17. Bompa T., Haff G. Periodization: Theory and Methodology of Training. — Champaign: Human Kinetics, 2018. — 400 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/periodization-theory-and-methodology-of-training> (дата обращения: 27.10.2025).
18. Борисенко Ю. В. Теория и методика спортивной подготовки в игровых видах спорта. — М.: Инфра-М, 2017. — 276 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/103617.html> (дата обращения: 27.10.2025).
19. Hoffman J. Physiological Aspects of Sport Training and Performance. — Champaign: Human Kinetics, 2014. — 288 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/physiological-aspects-of-sport-training-and-performance-2nd-edition> (дата обращения: 27.10.2025).

20. Виноградов П. А. Теория физической культуры. — М.: Флинта, 2015. — 240 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/436981> (дата обращения: 27.10.2025).
21. Гужаловский А. А. Мотивация спортивной деятельности. — Минск: БГУФК, 2018. — 164 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/200369> (дата обращения: 27.10.2025).
22. Martens R. Successful Coaching. — Champaign: Human Kinetics, 2012. — 456 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/successful-coaching-4th-edition> (дата обращения: 27.10.2025).
23. Ильин Е. П. Психология спорта. — СПб.: Питер, 2019. — 448 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://booksee.org/book/720236> (дата обращения: 27.10.2025).
24. Барабанов В. Н. Теория физической культуры и спорта. — М.: Инфра-М, 2021. — 232 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/106512.html> (дата обращения: 27.10.2025).
25. Bompa T., Buzzichelli C. Periodization Training for Sports. — Champaign: Human Kinetics, 2019. — 392 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/periodization-training-for-sports-3rd-edition> (дата обращения: 27.10.2025).
26. Фомин Н. А. Физиология спорта. — М.: Академия, 2017. — 304 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/7012934/> (дата обращения: 27.10.2025).
27. Костюкович В. М. Современные технологии подготовки спортсменов. — М.: Спорт, 2020. — 276 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44388029> (дата обращения: 27.10.2025).
28. Nelson D., Thomas J. Physical Activity and Health: An Interactive Approach. — Champaign: Human Kinetics, 2015. — 334 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/physical-activity-and-health-an-interactive-approach> (дата обращения: 27.10.2025).
29. Чернышёв С. В. Методика подготовки волейболистов. — М.: Инфра-М, 2019. — 210 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/109877.html> (дата обращения: 27.10.2025).
30. Капустин В. Н. Современная спортивная педагогика. — М.: Юрайт, 2021. — 243 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/480914> (дата обращения: 27.10.2025).
31. Singer R. Motor Learning and Human Performance. — New York: Macmillan, 1980. — 552 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://archive.org/details/motorlearningandhumanperformance> (дата обращения: 27.10.2025).
32. Платонова И. Н. Теоретические основы физического воспитания. — М.: Инфра-М, 2020. — 216 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/108621.html> (дата обращения: 27.10.2025).
33. Martens R. Coaches Guide to Sport Psychology. — Champaign: Human Kinetics, 2012. — 254 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/coaches-guide-to-sport-psychology> (дата обращения: 27.10.2025).
34. Лях В. И. Педагогика физической культуры. — М.: Академия, 2016. — 272 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/7158398/> (дата обращения: 27.10.2025).
35. Bompa T. Serious Strength Training. — Champaign: Human Kinetics, 2012. — 376 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://us.humankinetics.com/products/serious-strength-training-3rd-edition> (дата обращения: 27.10.2025).
36. Зеленин С. В. Управление спортивной подготовкой. — М.: Инфра-М, 2020. — 228 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/109231.html> (дата обращения: 27.10.2025).
37. Горская И. А. Педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки. — СПб.: СПбГУФК, 2022. — 198 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49111879> (дата обращения: 27.10.2025).
38. Sport for Life. Long-Term Athlete Development 2.1. — Ottawa, 2017. — 82 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2017/04/LTAD-2.1-EN_web.pdf (дата обращения: 27.10.2025).

Формирование коммуникативной компетенции у старших дошкольников с дизартрией

Серков Валерий Олегович, студент

Научный руководитель: Егорова Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Курганский государственный университет

В данной статье рассмотрены проблемы формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки данной категории детей к успешному обучению в школе, где коммуникативные навыки являются ключевыми для социальной и учебной адаптации.

Ключевые слова: дизартрия, деятельностный подход, старшие дошкольники, коммуникативная компетентность, игровая деятельность, социализация

Коммуникативная компетенция представляет собой сложную, многокомпонентную способность к эффективному общению, включающую умение понимать собеседника, ясно формулировать мысли и адекватно использовать вербальные и невербальные средства в диалоге. Для ребенка 5–7 лет она служит фундаментом не только для будущего учебного успеха, но и для построения отношений, личностного развития и социализации.

У детей с дизартрией формирование этой компетенции встречает серьезные препятствия, выходящие за рамки фонетических дефектов. Дизартрия, как нарушение, обусловленное органическим поражением нервной системы, затрагивает всю моторную программу речи. Как отмечает И. И. Ермакова, «ведущим дефектом становится нарушение не только звукопроизношения, но и просодической стороны речи — ее темпа, ритма, мелодики и силы голоса» [2]. Это создает специфический коммуникативный барьер: речь ребенка становится малопонятной и невыразительной. Накопленный негативный опыт взаимодействия («меня не понимают») закономерно приводит к коммуникативной неуверенности и избеганию общения, что, в свою очередь, тормозит речевое и социальное развитие. Таким образом, целенаправленное формирование коммуникативной компетенции у данной категории детей является необходимым условием профилактики вторичных психологических проблем и успешной интеграции в коллектив сверстников.

Эффективная коррекционная работа требует четкого понимания природы коммуникативных затруднений. Можно выделить несколько взаимосвязанных блоков проблем.

Первостепенное препятствие — это фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН), сопутствующее дизартрии. Нечеткая, смазанная артикуляция приводит кискаженному звукопроизношению, а несформированность слухового восприятия — к смешению близких звуков. Этот дефицит напрямую влияет на предпосылки для обучения грамоте. По мнению В. С. Власенко, «подобные нарушения создают риск возникновения трудностей при овладении письмом, так как формирование графомоторных навыков тесно связано со сформированностью фонематического слуха и анализа» [1].

Однако ядром коммуникативных проблем при дизартрии справедливо считают нарушение просодической организации речи. Это комплексное расстройство, включающее голос (тихий, хриплый, с носовым оттенком), речевое дыхание, темп (ускоренный или замедленный) и, что особенно важно, интонационную выразительность. И. И. Ермакова указывает: «Речь при дизартрии смазанная, нечеткая и часто характеризуется нарушенным темпом и монотонностью» [2]. Именно просодические нарушения в наибольшей степени снижают разборчи-

вость и естественность речи, создавая основной барьер в диалоге.

Хронические трудности в общении формируют у ребенка с дизартрией особое психологическое состояние — коммуникативную тревожность. Это состояние внутреннего дискомфорта и напряжения, связанное с ожиданием неудачи в процессе общения. Ребенок начинает бояться негативной оценки, насмешек или простого непонимания со стороны окружающих. Психолог Р. Мэй, анализируя концепцию Г. С. Салливана, писал: «Такая тревога может быть интерпретирована как боязнь неодобрения» [3]. Е. П. Ильин, исследуя природу подобных состояний, уточняет, что «страх как эмоция возникает в ситуации реальной опасности, тогда как тревога чаще связана с неопределенной, неконкретной угрозой, что характерно для социальных ситуаций, где ребенок ожидает негативной оценки своей речи» [5]. В результате формируется защитная стратегия избегания: ребенок отказывается от публичных выступлений, пассивен в коллективных играх, предпочитает молчать, тем самым лишая себя необходимой речевой практики. Возникает порочный круг: речевые нарушения порождают тревогу, а тревога блокирует коммуникативную активность, усугубляя дезадаптацию.

Преодоление выявленных трудностей требует особого подхода, где коррекция речевых навыков неразрывно связана с созданием позитивной, мотивирующей среды для общения. Таким универсальным и естественным для ребенка-дошкольника методом является игра.

И. В. Юнгман и А. А. Понкратова подчеркивают: «Игра способствует созданию благоприятной атмосферы, теплых и доверительных отношений между всеми ее участниками, снимает страх, тревогу и напряженность, дает возможность повысить самооценку, позволяет проверить себя и свои силы в различных ситуациях общения, снимает опасность различных социальных последствий» [4].

В коррекционной работе с детьми с дизартрией целесообразно использовать комплекс игровых методов:

1. Сюжетно-ролевые игры. Они моделируют реальные социальные ситуации, требующие распределения ролей, ведения диалога, использования конкретной лексики и разрешения простых конфликтов. В рамках игры речевое взаимодействие становится осмысленным и необходимым для достижения игровой цели.

2. Театрализованная деятельность. Эта форма работы позволяет целенаправленно работать над всеми компонентами коммуникации: четкостью произнесения текста, выразительностью интонации, мимикой и жестами. Кукольный театр, где ребенок прячется за персонажа, особенно важен для снижения коммуникативной тревожности на начальном этапе.

3. Логоритмические и музыкально-игровые упражнения. Эти методы непременно направлены на коррекцию

ведущего дефекта — просодики. Через координацию речи с движением и музыкой у детей развивается чувство ритма, модуляция голоса, плавность речевого выдоха.

4. Совместная проектная и продуктивная деятельность. Такие формы работы учат детей ставить общую цель, договариваться, планировать действия и представлять совместный результат, что является высшей формой кооперативного общения.

Формирование коммуникативной компетенции у старших дошкольников с дизартрией — это комплексная задача, требующая преодоления не только структурных речевых дефицитов (ФФН, нарушение просодики), но и вторично возникающих психологических барьеров, прежде всего, коммуникативной тревожности. Важно

разграничивать, как отмечает Е. П. Ильин, «конкретный страх неудачи и более общую, фоновую тревожность, связанную с ситуацией общения в целом» [5].

Наиболее эффективным методологическим подходом является системное использование различных форм игровой деятельности. Игра создает естественную, эмоционально насыщенную и мотивирующую среду, в которой коррекция речевых навыков происходит в контексте осмысленного общения. Интеграция сюжетно-ролевых, театрализованных, логоритмических и проектных игр позволяет воздействовать на все компоненты коммуникативной компетенции, способствуя не только улучшению речи, но и успешной социальной адаптации ребенка, что является залогом его готовности к школьному обучению.

Литература:

1. Власенко, В. С. Формирование графомоторных навыков как предпосылка функциональной грамотности детей 6–7 лет с речевыми нарушениями / В. С. Власенко // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф. — Симферополь, 2023. — С. 72–75.
2. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: Кн. для логопеда / И. И. Ермакова. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение ; АО «Учеб. лит.», 1996.—143 с.
3. Мэй, Р. Р. Смысл тревоги / Р. Р. Мэй. — Москва : Класс, 2001. — 379 с.
4. Юнгман, И. В. Игротерапия как средство коррекции тревожности в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста / И. В. Юнгман, А. А. Понкратова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. — 2016. — № 24–1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igroterapiya-kak-sredstvo-korreksii-trevozhnosti-v-razvitiu-emotsionalnoy-sfery-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.12.2025).
5. Ильин, Е. П. Психология страха / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — 352 с.

Выполнение лабораторно-практических работ как фактор, влияющий на успешность усвоения материала студентами технических специальностей

Симонова Алёна Алексеевна, преподаватель специальных дисциплин
Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства

Статья посвящена исследованию влияния лабораторно-практических работ на качество освоения дисциплин студентами технических специальностей. Рассмотрены основные педагогические подходы и методики проведения лабораторных занятий, обеспечивающие высокий уровень формирования профессиональных компетенций. Проведен сравнительный анализ результатов обучения групп студентов, изучающих дисциплину только теоретически и тех, кто активно участвовал в выполнении практических заданий по этой же дисциплине. Полученные результаты подтверждают важность включения лабораторно-практических занятий в учебный процесс технических образовательных учреждений.

Ключевые слова: учебная деятельность, лабораторные работы, студент, практика.

Современные требования ФГОС третьего поколения предполагают развитие исследовательских способностей у обучающихся, а также формирование у них готовности решать реальные профессиональные задачи. Эти требования могут быть достигнуты при условии внедрения в образовательный процесс практики, способствующей развитию профессиональных навыков и компетенций у обучающихся.

Лабораторные работы являются неотъемлемой частью процесса обучения в колледже и играют важную роль в профессиональной подготовке специалиста технической специальности, формируя навыки успешного и самостоятельного выполнения работ по профессии.

Цель исследования — изучить влияние лабораторно-практических работ на успешность освоения учебного материала студентами технических специальностей.

В процессе профессионального обучения студентов при изучении дисциплин проводятся занятия лекционного и практического типов, а также лабораторные работы.

Лабораторные работы — проведение обучающимися по заданию преподавателя опытов с использованием приборов, установок, инструментов с целью изучения различных явлений. Они проводятся в иллюстративном или исследовательском плане. Преподаватель составляет инструкцию, а обучающиеся записывают результаты работы в виде отчетов, графиков, числовых показателей [1, с. 41].

Для осмыслиения нового учебного материала в профессиональных учебных заведениях проводят лабораторно-практические занятия, включающие в себя следующие методические приемы [2, с. 110]:

1. Постановку темы занятия и определение задач лабораторно-практической работы;
2. Определение порядка лабораторно-практической работы или ее отдельных этапов;
3. Выполнение лабораторно-практической работы студентами и контроль преподавателя за ходом занятий и соблюдением техники безопасности;
4. Подведение итогов лабораторно-практической работы и формулирование выводов.

Как правило, для успешного усвоения учебного материала студентам недостаточно одной теории, полученной на занятиях лекционного типа, им необходима практика. Особенно важно применить полученные знания на практике студентам технических специальностей. Это достигается посредством проведения лабораторных работ, в процессе которых студент:

- Изучает практический ход тех или иных процессов, исследует явления в рамках заданной темы применяя знания, полученные на лекциях;
- Сопоставляет практические результаты работы с теоретическими утверждениями;
- Интерпретирует итоги лабораторной работы, оценивает применимость полученных данных на практике, в качестве источника научного знания.

Выполнение лабораторной работы завершается составлением отчета и его защитой в ходе собеседования с преподавателем, что позволяет оценить уровень сформированности профессиональных знаний и навыков.

Для выявления значимости лабораторно-практических работ было проведено исследование, включающее несколько этапов:

- Организация мониторинга успеваемости студентов, изучающих техническую дисциплину теоретически и тех, кто изучал дисциплину с обязательным компонентом лабораторных практикумов.

— Обработка полученных статистических данных методами регрессивного анализа и сопоставление успешности овладения профессиональными компетенциями.

Для проведения эксперимента была выбрана тема «Устройство двигателя внутреннего сгорания» по дисциплине «Устройство тракторов и дорожных машин».

Выборочные группы студентов, принимающие участие в данном эксперименте, были сформированы случайно среди обучающихся по специальности 23.01.06 Машинист дорожных и строительных машин.

Предложенную тему выборочные группы студентов изучали по-разному. Первая группа обучающихся должна была изучать тему теоретически с использованием технических средств обучения. Таким образом, процесс обучения данной группы должен был состоять только из лекционных занятий. В качестве закрепления материала обучающимся было предложено заполнить отчет, содержащий вопросы по теме и разнообразные схемы по устройству двигателя.

Вторая группа обучающихся помимо посещения лекционных занятий, регулярно выполняла задания в лаборатории и проводила исследования самостоятельно либо под руководством преподавателя.

В конце данного эксперимента был проведен итоговый контроль обучающихся на качество усвоения знаний в рамках изучения предложенной темы. Итоговый контроль состоял из вопросов теоретического характера и заданий практической направленности. Анализ показал существенную разницу между группами студентов, участвующих лишь в лекционных занятиях, и теми, кто выполнял обязательные лабораторно-практические работы. Вторая группа обучающихся продемонстрировала значительно лучшие результаты при сдаче итогового контроля. Стоит также отметить, что именно у этой группы были развиты в полной мере профессиональные навыки, так как вся предлагаемая на лабораторно-практических занятиях работа была максимально приближена к реальным производственным условиям.

Первая группа в достаточной мере овладела теоретическими знаниями, но их было недостаточно для того, чтобы в совершенстве выполнить итоговые контрольные задания.

Из всего вышеперечисленного вытекает то, что теоретическая форма подготовки студентов технических специальностей, в нашем случае машинистов дорожных и строительных машин, не удовлетворяет требованиям образовательных стандартов и не подходит для подготовки обучающихся к итоговой аттестации, где требуется продемонстрировать владение профессиональными умениями и навыками. Студенты также подтвердили, что выполнение практических работ в лаборатории позволило лучше закрепить теоретические знания, получить профессиональный опыт и развить умение принимать решения в условиях неопределенности.

Полученные в результате проведенного эксперимента данные свидетельствуют о положительном влиянии регулярной практической деятельности на эффективность обучения техническим специальностям.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о решающей роли лабораторно-практических занятий в формировании профессиональных компетенций будущих технических специалистов. Опыт

показывает, что сочетание теории и прикладных навыков обеспечивает качественное освоение учебной программы и способствует развитию креативного подхода к решению производственных задач. Отсюда следует, что органи-

зация регулярных лабораторно-практических занятий должна стать неотъемлемой частью образовательной системы колледжей, ориентированных на подготовку квалифицированных кадров технической направленности.

Литература:

1. Овсянникова, О. А. Психология и педагогика высшей школы / О. А. Овсянникова — Санкт-Петербург: Лань, 2022. — 236 с.
2. Демченко, И. В. Педагогика и психология высшей школы / И. В. Демченко — Норильск: ЗГУ им. Н. М. Федоровского, 2022. — 233 с.

Сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации

Стрельникова Марина Александровна, воспитатель
МДОУ Детский сад № 58 г. Армавира (Краснодарский край)

В статье автор освещает актуальные способы сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, сберегающий, безопасный.

Конечно, не секрет, что и родителям (законным представителям), и педагогам хочется, чтобы их дети были крепкими, ловкими, занимались какими-либо видами спорта, чтобы и зимой и летом они были здоровыми и жизнерадостными.

Работая в дошкольной организации, мы точно знаем, что несем ответственность за здоровье будущего поколения и только все вместе сможем изменить ситуацию. Весь коллектив нашего учреждения создал такую систему работы, цель которой — не достижение высоких результатов. Главное в нашей работе — помочь детям раскрыть свои возможности, привить любовь к физической культуре и спорту, приобщить их к здоровому образу жизни.

К решению данной задачи администрация нашего детского сада, педагоги и родители подходят очень серьезно. Все понимают, что только при условии сотрудничества можно обеспечить условия, необходимые для воспитания полноценно развитого здорового ребенка.

В нашем детском саду соблюдаются все медицинские и воспитательные требования для сохранения и укрепления здоровья детей.

Первое, что решила сделать администрация дошкольного учреждения, — это обеспечить безопасность детей. За это отвечают сотрудники частного охранного предприятия; также установлена система видеонаблюдения, которая работает круглосуточно.

Забота о здоровье начинается с помещений: освещение, влажность, их безупречная чистота, безопасность мебели и игрушек.

В детском саду работает диетсестра, отвечающая за здоровое, сбалансированное питание и витаминизацию. В рационе присутствуют каши, рыба, мясо, фрукты, овощи, натуральные соки и другие важные продукты, необходимые для полноценного развития малыша.

Отдельное внимание уделяется медицинской стороне — в детском саду имеется отдельный медицинский блок. Работает медсестра, которая следит за соблюдением Национального календаря профилактических прививок.

Дважды в год детям доступна солевая пещера, о важности которой для здорового развития ребенка можно говорить очень много, но основное ее назначение — укрепление иммунитета и стимуляция обменных процессов, польза для дыхательной и нервной системы ребенка.

Твердый режим дня — одно из существенных условий нормального физического развития ребенка. Приучая детей к режиму, к выполнению гигиенических требований, мы создаем у них полезные навыки и тем самым сохраняем их здоровье. Утро в детском саду начинается под звуки бодрой, ритмичной музыки, зовущей на утреннюю гимнастику на свежем воздухе. Инструктор по физической культуре нашим ребятишкам дает заряд бодрости на весь день. Дети развиваются ловкость, делая упражнения с мячами, обручами, скакалками.

Что же еще помогает нашим детям быть здоровыми? Конечно, прогулки на свежем воздухе. На спортивном участке оборудованы спортивные тренажеры, дорожка с препятствиями, установлен теннисный стол. Для проведения подвижных игр и выполнения спортивных упражнений с бегом и прыжками много свободного пространства.

ства. На спортивной площадке организуются летние и зимние детские спартакиады с вручением командных кубков и персональных медалей. Сколько же положительных эмоций и радости у детей и родителей, когда команда детского сада защищает его честь на городских спортивных соревнованиях!

В холодное время года дети любят заниматься физкультурой в оборудованном в помещении детского сада физкультурном зале, укомплектованном всем необходимым спортивным инвентарем.

Полученные детьми умения и навыки позволяют им сохранить и укрепить физическое здоровье, а также способствуют успешному обучению в школе.

Важнейшим условием здорового образа жизни и правильного воспитания ребенка является его безопасность. Воспитатели нашего дошкольного учреждения стараются ограждать детей от возможных травм в игровых видах деятельности, формируют у них представления о необходимости остерегаться опасности во время прогулки, занятий физкультурой, играми с крупногабаритными игрушками, занятий с некоторыми пособиями. Формируя здоровый образ жизни ребенка, педагоги детского сада проводят в совместной образовательной деятельности с детьми занятия «Азбука безопасности», на которых дети учатся правильному поведению на природе, в быту, с неизнакомыми людьми, учатся анализировать опасные ситуации, прогнозировать последствия и находить выход из них.

Согласно образовательной программе дошкольного образования инструктор по физической культуре и воспитатели проводят непосредственно образовательную деятельность по физической культуре во всех возрастных группах, интегрированные занятия, утреннюю гимнастику, гимнастику пробуждения после дневного сна. Педагоги используют в своей работе физминутки, динамические паузы, дыхательную гимнастику, гимнастику для глаз, игровой массаж.

Все сотрудники заботятся о создании для своих воспитанников такой благоприятной среды, которая обеспечила бы им полноценное физическое развитие. В каждой возрастной группе есть физкультурный уголок с оснащением для подвижных и спортивных игр.

Литература:

1. Антонов, Ю. Е. Здоровый дошкольник : социально-оздоровительная технология XXI века / Ю. Е. Антонов, М. Н. Кузнецова, Т. Ф. Саулина. — М. : Аркти, 2000.
2. Змановский, Ю. Ф. Воспитаем детей здоровыми / Ю. Ф. Змановский. — М. : Медицина, 1989.
3. Кудрявцев, В. Т. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст) : программно-методическое пособие / В. Т. Кудрявцев, Б. Б. Егоров. — М. : Линка-пресс, 2000.

Сравнительный анализ результатов мониторинга в начале и в конце учебного года показывает рост усвоения программного материала детьми в образовательной области «Физическое развитие», т. е. прослеживается положительная динамика развития ребенка по физкультуре.

Мы считаем, что есть положительные результаты проделанной нами работы:

- создана благоприятная среда, которая обеспечивает полноценное физическое развитие;
- регулярные занятия физической культурой повышают иммунитет детей, что повышает сопротивляемость организма инфекционным заболеваниям;
- в ходе подвижных игр у детей развивается ловкость, быстрота, сила и выносливость;
- прогулки на свежем воздухе и спортивные мероприятия способствуют закаливанию организма;
- занятия коррекционной гимнастикой помогают детям сконцентрироваться, повышают внимание и терпение;
- обучение детей спортивным играм повышает их интерес к спорту.

Совершенно очевидно, что решить проблему оздоровления дошкольников возможно только при условии реализации единых задач гигиенического обучения и воспитания в семье и детском саду.

Работа с семьей занимает главное место в работе по оздоровлению наших ребятишек. Все специалисты продумывают интересные формы работы. Это консультации, советы и рекомендации медицинского персонала, мастер-классы и практикумы педагога-психолога, учитель-логопеда, инструктора по физической культуре. Воспитателями и методистами дошкольного учреждения проводятся вечера вопросов и ответов. Организуются совместные открытые мероприятия дошкольного учреждения и муниципалитета.

Используя все мероприятия в комплексе, в итоге мы формируем у наших детей стойкую мотивацию к здоровому образу жизни. А главное — мы надеемся на то, что наша работа вызовет у воспитанников интерес к физическим и спортивным занятиям, будет способствовать формированию полезных привычек, поможет вырасти им здоровыми, а в дальнейшем — вести здоровый образ жизни.

Внедрение экспериментальной деятельности в рамках смешанного обучения на примере урока химии

Тининенко Кирилл Владиславович, студент

Научный руководитель: Фарус Оксана Анатольевна, кандидат химических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет

В статье автор рассматривает возможности внедрения экспериментального обучения в естественнонаучное образование, на примере школьного химического образования. В статье приведены общие методические рекомендации по использованию экспериментальных работ в рамках смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение; перевернутый класс, экспериментальное обучение.

Современная образовательная парадигма, ориентирована на переход от теоретичного усвоения знаний к формированию практической компетенции и ставит перед педагогом сложную и парой неразрешимую задачу. Но смешанное обучение, которое интегрирует традиционное аудиторное занятие с онлайн форматом, стало эффективным решение данной парадигмы. Однако его потенциал, достаточно часто не полностью раскрывают, так как многие педагоги ограничиваются лишь передачей теоретического материала [2]. Включение экспериментальной деятельности в структуру смешанного обучения является важнейшей задачей для формирования естественнонаучной грамотности и исследовательских навыков учащихся.

Смешанное обучение — это образовательная технология, целенаправленно сочетающая обучение с участием учителя с онлайн-обучение, предполагающая элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения [1]. Для лучшей интеграции экспериментальной деятельности можно использовать две модели:

1. **Перевёрнутый класс:** теория изучается дома через видео, интерактивные материалы и онлайн-тесты, а аудиторное время уходит на практику, эксперименты и дискуссии [5].

2. **Ротация станций:** класс разделяется на группы, которые поочередно работают на разных станциях, которая включает станции практики, онлайн-работы и работы с учителем.

В качестве примера рассмотрим процесс реализации урока на тему: «Скорость химической реакции. Влияние факторов на скорость химической реакции» (9 класс).

Домашняя онлайн фаза:

– **Здание для учащихся:** просмотреть видеоролик от РЭШ, объясняющий теорию химической кинетики (факторы: концентрация, температура, площадь поверхности, катализаторы) (рис. 1). На данном этапе лучше всего использовать верифицированный образовательный видеоконтент.



Рис. 1. QR-код на видео-урок по рассматриваемой теме

– **Интерактивный элемент:** необходимо заполнить рабочий лист по изучаемой теме. Рабочий лист можно подобрать на сайте «Инфоурок». Обязательным элементом в рабочем листе на данном этапе должно быть заполнение трудных моментов.

– **Контроль:** пройти краткий тест в Яндекс Формы для проверки понимания теоретических основ и техники безопасности.

– Аудиторная фаза (45 минут)

Практикум (20 минут): Ученики выполняют виртуальную лабораторную работу «Влияние температуры на скорость реакции». Данные лабораторные работы размещены на сайте «Единое содержание общего образования», т. е. являются проверенными и разрешенными ЦОР для использования в школе (рис. 2).



Рис. 2. QR-код на виртуальную лабораторную работу по рассматриваемой теме

Предложенная лабораторная работа содержит в себе три работы:

- работа 1 — установление зависимости скорости реакции от температуры;
- работа 2 — определение энергии активации и температурного коэффициента реакции серной кислоты и тиосульфата натрия;
- работа 3 — определение энергии активации и температурного коэффициента реакции окисления йодоводородной кислоты и пероксидом водорода.

Поэтому учитель при проведении урока может разделить класс на группы и дать на выполнение различные работы либо выбрать одну работу и дать всем обучающимся одинаковую.

Важно отметить, что проведение данной лабораторной работы виртуально обосновано несколькими факторами. Во-первых, для их проведения в школе требуется специфическое оборудование, которое есть не во всех школах. Во-вторых, требуется большой набор реагентов с высокоточными концентрациями, их приготовление требует больших временных затрат. В-третьих, многие реактивы являются нестабильными и должны быть свежеприготовленные, что при наличии нескольких параллелей в школе затруднительно [3, 4].

Дискуссия и рефлексия (20 минут): группы представляют свои результаты, сравнивают результаты, делают выводы. Учитель должен выступать в роли модератора, задающий наводящие вопросы. Данный этап требует особой проработки и является обязательным. При наличии нескольких часов на изучении темы желательно на данный этап выделить отдельный урок.

Таким образом, интеграция экспериментальной деятельности в модели смешанного обучения не только возможна, но и крайне эффективная. Она позволит:

- использовать практику более эффективно;
- обеспечит гибкую дифференциацию и персонализацию обучения;
- развить навыки самостоятельной работы, критическое мышление.

Ключевым условием успеха является грамотное педагогическое проектирование, при котором онлайн и офлайн компоненты, теория и практика не просто сосуществуют, а взаимно дополняют друг друга. Методические разработки, могут быть адаптированы и для других предметов естественно-научного цикла.

Рекомендации для педагогов по внедрению экспериментальной деятельности в смешанном обучении:

1. Необходимо чётко планировать интеграцию онлайн- и офлайн-компонентов. Для этого нужно определить, какие этапы урока (теория, подготовка к эксперименту, анализ результатов) можно перенести в онлайн, а какие требуют очного взаимодействия. При работе в онлайн-формате нужно предусмотреть изучение теоретического материала, чтобы не тратить на это время в классе.

2. Смешанное обучение предполагает активное использование интерактивных ЦОР. Поэтому учителю необходимо внедрять виртуальные лаборатории на этапе домашней онлайн-фазы или в качестве альтернативы при отсутствии оборудования на уроке. Наибольшую эффективность можно добиться при сочетании виртуальных и реальных экспериментов для более глубокого понимания явлений или при сочетании домашнего и школьного эксперимента.

3. Смешанный подход требует использование дифференцированных и гибких форматов заданий. Поэтому, по возможности, необходимо предлагать учащимся выбор типа эксперимента (реальный, виртуальный, проектный) в зависимости от их интересов и возможностей. В технологии смешанного обучения достаточно часто используется групповая работа.

4. Технология смешанного обучения предполагает смещение фокуса роли учителя с трансляции знаний на роль модератора и наставника. Таким образом, учитель организует деятельность школьников, создает условия для рефлексии и совместного обсуждения результатов.

5. Необходимо обеспечить доступ учащихся к ЦОР.

• Важным элементов при организации смешанного обучения является систематическое оценивание результатов обучения для этого можно использовать различные цифровые инструменты для отслеживания прогресса (тесты, онлайн-дневники, портфолио, рабочие листы).

Литература:

1. Александрова, Е. А. Реальность использования смешанного обучения в учебных программах обучения на среднем уровне / Е. А. Александрова, А. Ф. Алваш // Поволжский педагогический поиск. — 2023. — № 1(43). — С. 33–39. — EDN WGLPSN.
2. Бабаходжаева, Л. Г. Электронное обучение как основной критерий смешанных технологий обучения / Л. Г. Бабаходжаева // Экономика и социум. — 2021. — № 4-2(83). — С. 1020–1029. — EDN KHSANV.
3. Гуламова, М. Б. Виртуальные лаборатории — проблема обучения сегодняшнего дня / М. Б. Гуламова, Ш. Ш. Шарипова, Ф. К. Шодмонов // Вопросы науки и образования. — 2017. — № 5(6). — С. 111–112. — EDN YRDJKB.
4. Лешкова, О. В. Использование виртуальных лабораторий для изучения естественных наук / О. В. Лешкова, К. А. Лунев // Инновационная наука. — 2023. — № 5–2. — С. 41–44. — EDN PFEVOC.
5. Фарус, О. А. Реализация модели «Перевернутый класс» на основе учебного цикла Колба / О. А. Фарус, И. Н. Бурганова // Инновации в образовании. — 2023. — № 10. — С. 64–70. — EDN TTDHYE.

Специфика деятельности советника директора по воспитанию по организации социального партнерства в школе

Топка Ксения Олеговна, студент магистратуры

Научный руководитель: Сысоева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

Статья предлагает рассмотрение деятельности советника директора по воспитанию в организации социального партнёрства. Рассматриваются функции и роль советника, а также цели, формы социального партнёрства в школе. Проводится анализ деятельности советника директора по воспитанию по организации социального партнёрства на примере общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: социальное партнёрство, социальное партнёрство в общеобразовательном учреждении, советник директора по воспитанию, роль и функции советника директора по воспитанию, детские-общественные объединения.

Социальное партнерство в нашем мире имеет особую значимость: помогает предотвращать конфликты, способствует конструктивному диалогу и разрешению споров, позволяет оптимизировать различные процессы, повысить эффективность, способствует развитию инфраструктуры. Так, социальное партнерство является важным инструментом для построения развитой страны и улучшает качество жизни населения в целом. Социальное партнерство в школе играет важную роль в обеспечении качественного образования и всестороннего развития обучающихся. Оно включает взаимодействие школы с родителями, предприятиями и организациями, детскими-общественными объединениями.

Советник директора по воспитанию непосредственно оказывает взаимодействие с различными объединениями, привлекая их. Стоит отметить, что должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями была введена в России в сентябре 2021 г., где pilotными площадками стали 10 регионов: Брянская, Вологодская, Калининградская, Нижегородская и др. области. В 2023–2024 учебном году проект «Навигаторы детства» был запущен практически во всех других регионах страны, включая Самарскую область. Данная должность была введена с целью усовер-

шенствования воспитательной работы и повышения патриотического воспитания детей в образовательных учреждениях в рамках проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ» [10, с. 373].

Советники по воспитанию в школах — это универсальные специалисты, которые совмещают в себе достаточно большое количество функций для реализации программ воспитательной работы [3, с. 33]. Среди них можно выделить следующие:

- социально-педагогическая поддержка обучающихся;
- организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации;
- организация воспитательного процесса в образовательном учреждении в целом;
- сопровождение обучающихся и др. [10].

Исходя из функций, можно увидеть, что функционал советника по воспитанию схож с обязанностями заместителя директора по воспитательной работе. Но стоит разграничить данные должности: заместитель директора имеет больше административно-управленческую направленность, работу с документацией, отчетностью. В свою очередь, советник оказывает непосредственный, живой контакт с обучающимися: участие в мероприя-

тиях, конкурсах, проведение Дней единых действий и т. п., а также взаимодействует с родителями и детскими общественными объединениями. При этом по мнению ведущего специалиста ФГБУ «Российский детско-юношеский центр» Л. Н. Нагих: «заместитель директора по воспитательной работе и советник директора должны стать партнерами, взаимно дополнять и совершенствовать работу друг друга», создавая при этом штаб воспитательной работы в общеобразовательном учреждении [5, с. 28]. Помимо приведенных двух должностей в состав ШВР могут входить: социальный педагог (если имеется), педагог-психолог, руководитель школьного методического объединения классных руководителей, педагог дополнительного образования (если имеется), библиотекарь. Вместе они образуют единое воспитательное пространство.

Стоит отметить, что одной из важных функций советника директора по воспитанию выделяют организацию деятельности детских общественных объединений в образовательной организации. Здесь мы и говорим о социальном партнерстве. Данный термин рассматривается во многих областях, сферах: в праве, экономике, политике и образовании. Если углубиться в право, то социальное партнерство — это согласование действий всех сторон с позиции законодательства. В Конституции РФ существуют принципы социального партнерства, а также направления сотрудничества в различных сферах: культура, образование и информация (ст. 29, 43, 44), трудовые отношения (ст. 7, 37, 72), социальное развитие и социальная защита (ст. 7, 39, 40, 71, 72), охрана здоровья и экологии (ст. 41, 42, 114) [1; с. 105–111]. Социальное партнерство в школе выступает как взаимодействие между образовательным учреждением и социальными институтами, организациями: семьей, местными сообществами, общественными организациями, государственными учреждениями и др., целью которых выступает повышение качества образования, воспитания, развитие способностей обучающихся, содействие социализации, формирование гражданской позиции и т. д.

Целями социального партнерства в образовательном учреждении выступают:

- 1) повышение эффективности образовательного процесса;
- 2) социализация обучающихся, развитие навыков взаимодействия и коммуникации;
- 3) профориентационная деятельность, помочь в выборе профессии;
- 4) укрепление отношений с семьей, а также активное развитие модели «школа-семья».

Со стороны общеобразовательного учреждения субъектами этого партнерства могут выступать: администрация, советник директора по воспитанию, педагоги, а также родители и обучающиеся. Субъектами социального партнёрства среди общественных организаций являются преимущественно детские объединения, например: библиотеки, Дома молодежи, Дома культуры, музеи, Центры патриотического воспитания, Детско-юношеские центры и т. п. учреждения.

Возможные формы социального партнерства в общеобразовательных учреждениях:

- проведение совместных мероприятий с детскими общественными объединениями;
- совместная проектная деятельность с общественными организациями и ее представителями;
- организация различных акций совместно с организациями, волонтерская и добровольческая деятельность;
- приглашение специалистов из разных сфер с целью профориентационной деятельности и др.

Социальное партнерство в школе несет воспитательную функцию, внутри которой выделяют различные направления: культурно-просветительское, патриотическое, спортивное, творческое и др. Достаточно часто они реализуются в рамках внеклассной и внеурочной деятельности. Социальное партнерство является важным инструментом сотрудничества между школой и общественными объединениями для достижения совместной цели — воспитания патриотичной, развитой личности, гражданина, а также развития необходимых для этого качеств.

При этом советник директора по воспитанию несет важную миссию в организации и развитии этого партнерства. Выделим следующие направления его деятельности:

1. Развитие отношений с социальными партнерами:
 - поиск возможных объединений для сотрудничества;
 - эффективное привлечение этих объединений для сотрудничества.
2. Организация мероприятий с социальными партнерами:
 - проведение совместных мероприятий с другими организациями на различные темы, к различным датам и праздникам, организация встреч с представителями общественных организаций.
 - организация школьных мероприятий, концертов с приглашением представителей организаций.
3. Укрепление партнерства «школа-семья»:
 - привлечение родителей к участию в школьной жизни, совместных мероприятиях с обучающимися, конкурсах и акциях;
 - формирование эффективных форм сотрудничества с родителями для решения возникающих проблем.
4. Наглядность и информационная составляющая социального партнерства:
 - информирование участников образовательного процесса о результатах соц. партнерства: посты в соц. сетях; размещение информации в чатах МАХ — в родительских чатах (которые ведут все советники по воспитанию) и в чатах с педагогами; печатная информация на стенах.
 - транслирование этой информации на совещаниях с педагогами, на родительских собраниях, школьных линейках по понедельникам.
5. Анализ эффективности социального партнёрства и результат:
 - успешность совместных мероприятий, проектов, оценка показателей воспитательной среды за учебный год,

удовлетворённость партнёров результатами совместной деятельности.

- планирование и организация развития социального партнёрства, обсуждение эффективности развития данного направления в школе с администрацией [10, с. 371–374].

Так, специфика деятельности советника директора по воспитанию заключается в обеспечении планирования, организации и координации совместных мероприятий, проводимых школой и социальными партнерами.

Для более наглядного примера приведем деятельность советника по воспитанию в ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска по организации социального партнёрства. Стоит выделить следующие этапы его работы в данном направлении:

1. поиск возможных и нужных социальных партнеров;
2. выявление интересов и потребностей обучающихся для дальнейшего привлечения соц. партнеров;
3. составление плана воспитательной работы с совместно с замом по воспитательной работе;
4. реализация соц. партнёрства: активное взаимодействие с выбранными объединениями, совместные мероприятия, акции;
5. информирование о деятельности советника в области соц. партнёрства;
6. анализ результата деятельности — эффективности и возможных недостатков.

Поиск потенциальных социальных партнеров в ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска дал возможность выделить наиболее нужное взаимодействие со следующими организациями: «Движение первых» — общероссийское общественно-государственное движение; ДМО (Дом молодежных организаций); ДЮЦ (Детско-юношеский центр); — ДК (Дом культуры); библиотечная сеть; реализация профориентационной программы «Школа-вуз предпринятие», где субъектами выступает филиал СамГТУ г. Новокуйбышевска и ОАО «Роснефть» и др. организации.

В «Программе воспитания» данной школы приведены следующие задачи социально-педагогического взаимодействия:

- увеличение числа социальных проб, практик, проектов учащихся, педагогов, родителей внутри и вне школы для приобретения учащимися социального опыта и формирования нравственной позиции;
- создание условий для приобретения партнёрских навыков всеми участниками образовательного процесса: развитие инициативы и ответственности, взаимодействия;
- реализация системы программных мероприятий, направленных на развитие духовных, нравственных качеств, социального здоровья личности [8].

Внутри ученического коллектива действуют такие объединения, часть которых координируют учителя-предметники, а часть из них советник по воспитанию:

- первичное отделение РДДМ (Российское движение детей и молодежи);

- школьный театр «Радуга талантов»;
- школьный музей;
- школьная служба примирения;
- школьный хор;
- юнармейский отряд «Тайфун».

Приведем следующие функции советника директора по воспитанию ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска касательно социального партнёрства:

- осуществляет координацию деятельности различных детских общественных объединений и некоммерческих организаций, деятельность которых направлена на укрепление гражданской идентичности, профилактику правонарушений среди несовершеннолетних, вовлечение детей и молодежи в общественно полезную деятельность, по вопросам воспитания обучающихся как в рамках образовательной организации, так и вне основного образовательного пространства;
- непосредственно взаимодействует с общественными объединениями (музеями, библиотеками, ДМО и др. организациями), проводя общие мероприятия, акции, Дни единых действий;
- оказывает содействие в создании и деятельности первичного отделения Российского движения школьников, оказывает содействие в формировании актива школы, взаимодействует с местным отделением РДДМ;
- помогает классным руководителям реализовывать социальное партнёрство (представляет необходимую информацию о партнерах, их мероприятиях);
- оказывает внеурочную деятельность («Разговоры о важном», юнармейский отряд «Тайфун», театральный кружок «Радуга талантов», школьный музей) с привлечением социальных партнеров, а также участвует в различных конкурсах и мероприятиях.
- вовлекает родительское сообщество;
- выявляет и поддерживает реализацию социальных инициатив учащихся общеобразовательной организации, осуществляя сопровождение детских социальных проектов и др. функции.

Отметим выявленные трудности в сотрудничестве школы с различными организациями:

- отсутствие определенных целей для сотрудничества: каждая из сторон должна иметь определенную цель, если одна из них не видит выгоды, то это приводит к недопониманиям и неэффективному взаимодействию;
- несоответствие расписаний: школа работает по строгому графику, а внешние организации более гибкие в плане времени, что может создавать проблему в согласовании сроков мероприятий;
- недостаточная коммуникация: отсутствие регулярной связи приводит к снижению эффективности сотрудничества;
- нехватка финансирования: недостаток финансовых ресурсов у общеобразовательного учреждения для участия в некоторых совместных проектах;
- перегрузка педагогов: большая нагрузка на советника директора по воспитанию, который в полной мере

должен реализовывать взаимодействие с социальными партнерами, приводит к выгоранию и снижению этого сотрудничества.

Среди продуктивного опыта сотрудничества можно привести взаимодействие приведенной школы с местным отделением «Движение Первых» г.о. Новокуйбышевск. Курирует в школе данное объединение советник директора по воспитанию. С городским (местным) отделением «Движение Первых» выстроена слаженная и эффективная работа.

Взаимодействие с данным сообществом реализуется на разных уровнях:

- федеральном (различные акции, мероприятия и конкурсы, проекты различной направленности);
- региональном (различные акции, мероприятия и конкурсы, проекты различной направленности);
- городском (проекты, мероприятия, фестивали, конкурсы, собрания кураторов и др.);
- школьном (концерты, мероприятия, собрания активистов и куратора, мастер-классы, проекты и др.).

Стоит отметить, что с местным отделением «Движение Первых» взаимодействие осуществляется преимущественно на городском уровне, а при подготовке к региональным и федеральным проектам местное отделение оказывает необходимую помощь и консультацию. На школьном уровне тоже возникает сотрудничество: специалисты местного отделения «Движение Первых» посещают школу в начале каждого учебного года с презентацией для обучающихся о данном сообществе. Также на базе школы реализуется совместный проект «Классная встречка», который предоставляет ребятам возможность реализовать потребность в своем интересе к жизни и успеху других людей, определиться с карьерой и жизненными ориентирами. На нее приглашается интересная личность с определенной профессией или хобби, этот человек рассказывает о себе, после чего ребята задают интересующие их вопросы.

Приведем основные направления сотрудничества местного (городского) отделения г. Новокуйбышевска и первичного отделения «Движение Первых» ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска и результативность:

1. патриотическое воспитание: организация встреч с ветеранами, «Уроки мужества», экскурсии в военные музеи, участие в военно-патриотических играх. Например, военно-патриотическая игра «Зарница 2.0». В данном направлении рассматриваемая школа имеет особые успехи: 1-е место на городском уровне и зональном этапах в игре «Зарница 2.0». в 2024 и 2025 г., 1-е место на региональном этапе в 2024 г., участие в Окружном полуфинале «Зарница 2.0». в г. Оренбург;

2. гражданско-правовое просвещение: проведение лекций и семинаров, реализация различных проектов. Например, обучающиеся данной школы активно участвуют во Всероссийском проекте «Мы — граждане России», где в торжественной обстановке проходит вручение паспорта;

3. экологическое образование: совместные акции по благоустройству территории школы, посадка деревьев, уборка территорий, реализация проектов экологической направленности. Например, участие во Всероссийском проекте «Хранители истории», где обучающиеся следят за определенным памятником и порядком возле него;

4. творческое развитие: участие в конкурсах рисунков, сочинений, литературных чтениях и театральных постановках. Например, проекты: «Школьная весна», «КВН» и др.;

5. спортивное направление: соревнования, турниры и занятия физической культурой. Например, ребята ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска участвуют во Всероссийском спортивном проекте «Вызов Первых» и имеют награды: 1-е место на городском уровне в 2024 г., 2 место на городском уровне в 2025 г., 2-е место на зональном этапе в 2024 г.;

6. волонтерская деятельность: привлечение школьников к участию в социальных проектах, помочь пожилым и нуждающимся людям. Например, активисты ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска принимает активное участие в проекте «Добрые крылечки».

Формы взаимодействия местного (городского) отделения г. Новокуйбышевска и первичного отделения «Движение Первых» ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска:

- совместные мероприятия: организация праздников, фестивалей, конкурсов и соревнований.
- информационная поддержка: размещение материалов о мероприятиях на стенах, сайтах школы и в группе ВКонтакте.
- обучение активистов: проведение тренингов и мастер-классов, презентации.

Таким образом, сотрудничество местного отделения «Движение Первых» с данной школой является эффективным: выстроена слаженная работа, продуктивно реализуются многие направления деятельности, о чем говорят победы активистов в проектах и высокий результат участия обучающихся (по данным отчета за 2024–2025 учебный год 85 % обучающихся вовлечены в деятельность сообщества «Движение Первых»).

Стоит отметить, что в ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» советником директора по воспитанию выстроена достаточно эффективная работа в области социального партнерства. Организована эффективная совместная деятельность с внешними партнерами: учреждениями образования и культуры, спорта, социальными объединениями, общественными организациями, выстроена система партнерских отношений в школьном пространстве разного уровня, наблюдается эффективное сотрудничество с сообществом «Движение Первых».

Таким образом, специфика деятельности советника директора по воспитанию заключается в поиске социальных партнеров, в эффективном сотрудничестве с общественными объединениями с целью всестороннего развития обучающихся, реализации воспитательных функций, интересов и потребностей обучающихся.

Литература:

1. Галагузова Ю. Н. Формы социального партнерства школы и семьи // Традиции и инновации в педагогическом образовании. Екатеринбург, 2023. С. 105–111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54909495> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Зятишкова Н. А. «Навигаторы детства» придут в наши школы // Источник. 2021. № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45701341> (дата обращения: 20.10.2025).
3. Казарова Д. С., Лебедева И. Н. Правовое воспитание: цели, задачи, опыт образовательных организаций Липецкой области // Правовой статус несовершеннолетнего: история, современность, перспективы реформирования: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Липецк: ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 32–36.
4. Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России / О. В. Гукалеко, А. Г. Бермус, В. Н. Пустовойтов, О. С. Рыжова // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2021. № 6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47834851> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Нагих Л. Н. Один район — одна команда // Источник. 2021. № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46709835> (дата обращения: 20.10.2025).
6. Николаева М. В. Об актуальности исследования условий подготовки кадров советников директора учреждения образования по работе с детскими общественными организациями // Актуальные вопросы педагогики: сборник статей IX Междунар. науч.-практич. конф., Пенза, 20 декабря 2021 г. Пенза: Наука и Просвещение. 2021. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47388962> (дата обращения: 20.10.2025).
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрирован 03.03.2023 № 72520). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 06.03.2023).
8. Программа воспитания ГБОУ СОШ № 7 «ОЦ» г. Новокуйбышевска. URL: <https://school7-nsk.ru> (дата обращения: 20.10.2025).
9. Пьянкова А. Е. Советник директора по воспитанию: практика работы // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 4. С. 500–504.
10. Суханова М. Э. Введение должности советника директора по воспитательной работе как актуальный подход в воспитании подрастающего поколения // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 г. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 371–374. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45646197> (дата обращения: 20.10.2025).

Звуковая среда детского сада как объект исследования

Тыщенко Юлия Викторовна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 13 станицы Троицкой муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

В статье представлен опыт реализации проекта «Звуки нашего детского сада», направленного на исследование звуковой среды детского сада детьми старшего дошкольного возраста. Рассматриваются возможности проектной деятельности в развитии слухового внимания, музыкального восприятия и исследовательской активности дошкольников. Описаны авторские дидактические пособия, способствующие осознанному восприятию и анализу звуков окружающей среды. Показано, что системная работа со звуковой средой детского сада повышает познавательную инициативу детей и формирует интерес к музыкальной деятельности.

Ключевые слова: дошкольное образование, слуховое внимание, звуковая среда, проектная деятельность, дидактические пособия.

Музыкальное развитие ребёнка дошкольного возраста традиционно ассоциируется с пением, движением под музыку, игрой на детских музыкальных инструментах. Однако в основе всех этих видов деятельности лежит более фундаментальное умение — умение слышать. Не просто воспринимать звук как фон, а осознавать его источник, характер, свойства и значение. Именно слу-

ховое внимание является базой для формирования музыкального слуха, речевого развития, познавательной активности и эмоциональной отзывчивости ребёнка.

Современная звуковая среда отличается высокой насыщенностью. Ребёнок с раннего возраста находится в пространстве постоянного акустического воздействия: это голоса взрослых и сверстников, шум бытовых приборов,

звуки улицы, музыка, электронные устройства. При этом избыточное количество звуков нередко приводит к снижению качества их восприятия. Дети слышат многое, но редко задумываются о том, что именно они слышат, откуда исходит звук и чем один звук отличается от другого. Исходя из этого, особую актуальность приобретает педагогическая работа, направленная на формирование осознанного отношения к звуковой среде.

Одним из эффективных средств решения данной задачи является проектная деятельность, позволяющая рассматривать окружающий мир как объект исследования. В рамках музыкального воспитания проектная деятельность создаёт условия для включения ребёнка в активный процесс наблюдения, сравнения и анализа звуковых явлений. В отличие от разовых занятий, проект предполагает длительную, последовательную работу, в ходе которой ребёнок возвращается к своим наблюдениям, уточняет их и делает собственные выводы.

Проект «Звуки нашего детского сада» был реализован в условиях дошкольной образовательной организации с детьми старшего дошкольного возраста и был направлен на исследование звуковой среды детского сада. Отправной точкой проекта стало упражнение на развитие слухового внимания, в ходе которого детям предлагалось закрыть глаза и прислушаться к окружающим звукам. Уже на этом этапе проявился высокий уровень заинтересованности: дети активно называли услышанные звуки, пытались определить их источник и делились своими наблюдениями. Это позволило сделать вывод о том, что звуковая среда детского сада может стать доступным и значимым объектом исследования для дошкольников.

Одним из ключевых этапов проекта стало создание «Карты звуков детского сада». Данное пособие представляет собой схематичное изображение пространства детского сада с обозначением групповых помещений, музыкального зала, коридоров и прогулочных площадок. Дети принимали непосредственное участие в создании карты, что способствовало развитию пространственной ориентировки и формированию представлений о структуре образовательной среды. Для фиксации звуков использовались условные обозначения — кружочки, на которых дети схематично изображали услышанные звуки (рис.1).

Работа с картой строилась по следующему алгоритму: ребёнок сначала находил звук в реальном пространстве, затем изображал его условным графическим способом и только после этого размещал обозначение на карте в соответствии с источником звука. Такой подход позволил соединить слуховое восприятие, зрительное представление и пространственное мышление. Сбор звуков не ограничивался рамками одного занятия и осуществлялся постепенно — во время прогулок, свободной деятельности, спонтанных наблюдений. Это способствовало сохранению устойчивого интереса и формированию у детей исследовательской позиции.

Важным педагогическим условием работы с картой стало отсутствие оценивания детских изображений. Каждый рисунок рассматривался как индивидуальная попытка зафиксировать звуковое впечатление. В случаях, когда изображение было условным или не сразу понятным, ребёнок сам объяснял, какой звук он обозначил и почему выбрал именно такой способ изображения. Это способствовало развитию связной речи, уверенности



Рис. 1. Карта звуков детского сада

в собственных действиях и положительного отношения к исследовательской деятельности.

Использование «Карты звуков детского сада» на музыкальных занятиях позволило перейти от фиксации звуков к их анализу. Дети сравнивали количество звуков в разных помещениях, обсуждали, где их больше и почему. В ходе совместных рассуждений они пришли к выводу, что наибольшее количество звуков наблюдается в группе, так как именно там происходит активная деятельность: игры, разговоры, движение. Далее дети учились различать музыкальные и шумовые звуки, определяя, что музыкальные звуки чаще всего звучат в музыкальном зале и музыкальном уголке группы, тогда как шумовые сопровождают повседневную жизнь детского сада.

Дополнительно использовались карточки с изображением «шумов природы» и «шумов, созданных человеком». Это позволило детям сопоставить полученные наблюдения с реальной звуковой картиной и сделать вывод о том, что в помещении детского сада преобладают звуки, созданные человеком, тогда как природные звуки чаще слышны на прогулке или за окном. Таким образом, карта стала не только наглядным пособием, но и инструментом формирования элементарных навыков анализа и обобщения.

Следующим этапом проекта стало создание интерактивной мини-книги «Звуки нашего детского сада». После того как звуковая среда детского сада была зафиксиро-

вана и осмыслена, детям было предложено сохранить найденные звуки в новом формате. Звуки записывались на видео, после чего дети изображали их на карточках. Музыкальные звуки обозначались условным символом нотки, шумовые — символом солнца (рис.2). Для каждого звука был создан QR-код, позволяющий прослушать и просмотреть соответствующую видеозапись. В результате была создана интерактивная мини-книга, объединяющая визуальное и слуховое восприятие (рис. 2).

Работа с мини-книгой способствовала закреплению навыков различения звуков и поддерживала устойчивый интерес детей к теме проекта. Особой популярностью пользовалась игра «Угадай звук», в ходе которой дети определяли характер звучания и его принадлежность к музыкальным или шумовым звукам. Использование интерактивного пособия позволило расширить возможности самостоятельной деятельности и сделать процесс обучения более наглядным и увлекательным.

В рамках проекта также было разработано дидактическое пособие «Звуки в баночках», направленное на развитие слухового анализа и внимания. Непрозрачные баночки были наполнены различными сыпучими материалами, а задача детей заключалась в нахождении пар с одинаковым звучанием (рис. 3).

Данная форма работы стимулировала детей к внимательному прослушиванию, сравнению и многократной

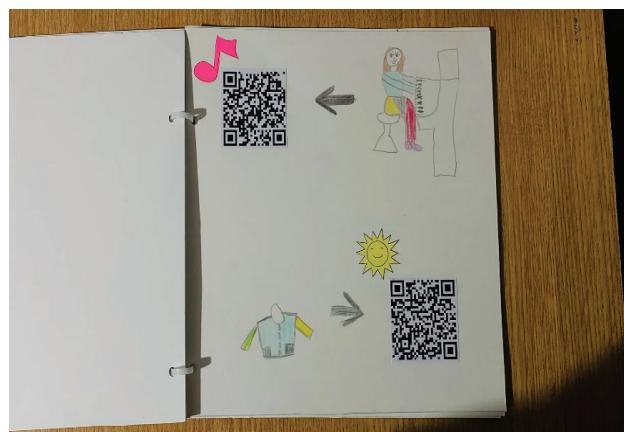


Рис. 2. Интерактивная мини-книга «Звуки нашего детского сада»



Рис. 3. Дидактическое пособие «Звуки в баночках»

проверке собственных предположений. В процессе игры дети учились анализировать звуки, аргументировать свой выбор и взаимодействовать со сверстниками.

Особое место в проекте заняло пособие «Шумовая сокровищница», представляющее собой набор предметов из различных материалов, способных издавать звук. Работа с данным пособием позволила детям познакомиться с разнообразием шумовых звуков, определить их свойства и классифицировать по материалу и характеру звучания. Дети сравнивали деревянные, стеклянные, металлические и шуршащие звуки, находили сходства и различия, а также переносили полученные знания на окружающее

пространство, обнаруживая аналогичные звуки в музикальном зале и других помещениях детского сада.

На завершающем этапе проекта «Шумовая сокровищница» стала основой для организации шумовых оркестров. С помощью карточек дети учились следовать музыкальной последовательности, взаимодействовать в коллективе и координировать свои действия. В свободной деятельности пособие использовалось для самостоятельной организации мини-концертов, что способствовало развитию творческой инициативы, коммуникативных навыков и положительного эмоционального отношения к музыкальной деятельности (рис. 4).



Рис. 4. Пособие «Шумовая сокровищница»

Таким образом, реализация проекта «Звуки нашего детского сада» показала, что звуковая среда детского сада может выступать полноценным объектом исследования для дошкольников. Проектная деятельность позволяет сформировать у детей умение осознанно воспринимать звуки, анализировать их и делать элементарные выводы на основе собственного опыта. Использование авторских ди-

дактических пособий создаёт условия для активного включения детей в познавательную деятельность и способствует развитию слухового внимания, наблюдательности и исследовательского мышления. Практика подтверждает, что системная работа со звуковой средой не только обогащает музыкальное развитие дошкольников, но и формирует у них интерес к познанию окружающего мира.

Литература:

1. Петрикевич А. А. Метод проектов в образовании дошкольников: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: методич. рекомендации / А. А. Петрикевич — Мозырь: ООО Ид «Белый ветер», 2008
2. Тютюнникова Т. БИМ! БАМ! БОМ! Игры звуками.- СПб.: 2003
3. «Музыкальная палитра». Учебно-методический и музыкально-литературный журнал для музыкальных руководителей ДОУ, учителей музыки, руководителей художественных студий в домах детского творчества... № 5–2006.- СПб.

Особенности словарного запаса прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Хамидова Алина Магомедовна, студент

Научный руководитель: Демиденко Оксана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Статья представляет собой теоретико-аналитический обзор современных исследований (2019–2024 гг.), посвященных проблеме развития словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, словарь прилагательных, качественные прилагательные, относительные прилагательные, лексическое недоразвитие, теоретический анализ, коррекционная логопедия.

Введение

Цель работы: систематизировать и проанализировать научные данные о качественном своеобразии данной лексической категории в структуре общего речевого недоразвития при ЗПР. На основе анализа методологических подходов и результатов ключевых исследований выделены устойчивые дефициты: крайняя ограниченность активного словаря, ситуативная связанность значений, несформированность семантических полей признаков, доминирование грамматических ошибок согласования, практическая недоступность относительных прилагательных. Научная новизна обзора заключается в интеграции разрозненных данных в целостную картину, демонстрирующую не количественную бедность, а системное качественное отклонение в усвоении класса прилагательных. Делается вывод о необходимости принципиально иного, сенсорно-когнитивного и коммуникативного подхода в коррекционной работе, направленного не на напрашивание слов, а на формирование психолингвистического механизма обобщения и вербализации признака.

Практическая значимость: материалы обзора могут служить основой для проектирования дифференцированных коррекционных программ и методических рекомендаций для логопедов.

Развитие лексики, и в частности класса прилагательных, является одним из ключевых показателей речевой и познавательной зрелости ребенка старшего дошкольного возраста. Прилагательные, обозначающие признаки предметов, выполняют не только номинативную, но и категоризирующую функцию, выступая основой для формирования понятий и операций сравнения, анализа и обобщения [7, 9]. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) процесс овладения лексикой носит специфический характер, определяемый совокупностью когнитивных, речевых и эмоционально-волевых нарушений [2, 4].

Несмотря на значительное количество работ, посвященных общему недоразвитию речи и лексики при ЗПР,

систематизированных исследований, фокусирующихся исключительно на глубоком качественном анализе словаря прилагательных, их семантических групп и функциональных особенностей, остается недостаточно. Чаще констатируются общие формулировки о «бедности словаря» или «трудностях согласования», без детального описания структуры дефицита.

Проблема исследования, освещаемая в данном обзоре, заключается в существующем противоречии между формальным, поверхностным пониманием детьми с ЗПР многих слов-признаков и их глубокой неспособностью к активному, самостоятельному, точному и грамматически правильному использованию этих слов в собственной продуктивной речи.

Цель настоящего аналитического обзора — на основе систематизации данных современных научных публикаций выявить и охарактеризовать качественное своеобразие словаря прилагательных у старших дошкольников с ЗПР.

Задачи:

1. Проанализировать методологические подходы к исследованию словаря прилагательных у детей с ЗПР.
2. Выделить и описать устойчивые качественные характеристики дефицита в усвоении качественных и относительных прилагательных.
3. Систематизировать типичные грамматические ошибки, связанные с употреблением прилагательных.
4. Обобщить современные взгляды на основные направления коррекционно-развивающей работы в данной области.

Методологические подходы к изучению словаря прилагательных при ЗПР

Анализ публикаций последних лет позволяет выделить устойчивый комплекс методов, применяемых для диагностики словаря прилагательных у детей с ЗПР. Исследования, как правило, строятся на сравнении показателей группы детей с ЗПР (обычно 10–25 человек, 5–7

лет, с заключением ПМПК) с нормотипичными сверстниками или внутри группы при лонгитюдном наблюдении [2, 7].

Ключевые диагностические методики включают:

1. Наблюдение за спонтанной речью с протоколированием самостоятельных употреблений прилагательных.
2. Направленные диагностические задания:
 - Номинация признаков («Опиши предмет», «Какой он?»).
 - Подбор предмета к заданному признаку («Что бывает мягкое? Деревянное?»).
 - Сравнение предметов по видимым и неочевидным признакам.
 - Определение и называние материала, назначения предмета для оценки относительных прилагательных.
3. Сенсорные пробы, требующие вербализации непосредственно воспринимаемого качества (тактильного, вкусового).
4. Анализ связной речи, прежде всего описательных рассказов.

Критерии анализа в исследованиях носят комплексный характер и направлены на оценку:

- 1) объема и разнообразия активного/пассивного словаря;
- 2) семантической точности и дифференцированности значений;
- 3) грамматической правильности согласования;
- 4) прагматической адекватности использования (ситуативность/интенциональность) [4, 7].

Качественное своеобразие словаря прилагательных: обобщение данных исследований

Обобщение результатов современных исследований позволяет описать не разрозненные симптомы, а целостную картину системного дефицита.

1. Сужение и ситуативная связанность активного словаря. Данные единодушно указывают на крайнюю ограниченность активного запаса. В спонтанной речи доминирует ядро из 7–10 высокочастотных качественных прилагательных (большой, маленький, хороший, красивый, красный, страшный, горячий, холодный). Их ис-

пользование жестко привязано к конкретной перцептивной ситуации: признак называется только тогда, когда он непосредственно воспринимается. Как отмечает А. Е. Соболева, качество не отделяется от предмета и не обобщается, слово «приклеено» к сиюминутному опыту [7]. Это приводит к феномену «иллюзии сформированности»: ребенок пассивно понимает множество слов, но активный выбор и использование оказываются невозможными вне наглядной поддержки.

2. Несформированность семантических полей и трудности с относительными прилагательными. Наиболее выраженный дефицит наблюдается в сфере относительных прилагательных, требующих операций категоризации и выделения существенного признака (материал, назначение). Исследования показывают, что в спонтанной речи они практически отсутствуют, а в направленных заданиях дети либо отказываются от ответа, либо заменяют их перифразами («из того, что бывает»), оценками («красивая») или указательными местоимениями [2, 7]. Это свидетельствует о глубокой несформированности соответствующих понятийных связей.

3. Доминирование грамматических ошибок согласования. Качественный анализ речевых продуктов выявляет стойкие и частые ошибки в согласовании прилагательного с существительным в роде, числе и падеже. По данным Р. И. Лалаевой, до 70–80 % всех грамматических ошибок при использовании прилагательных приходится на нарушение родовой принадлежности («красный платье», «большой окно») [4]. Характерно, что прямое исправление не приводит к автоматизации правильного образца, что указывает на слабость морфологических обобщений и механизмов самоконтроля.

4. Стратегии компенсации и замены. При затруднении в подборе нужного прилагательного дети с ЗПР демонстрируют типичные стратегии ухода: замена на неспецифическое слово (такой, этакий), переход на другие части речи (она мягко вместо она мягкая), использование жестьов или полный отказ от высказывания [7]. Это подтверждает тезис о том, что дефицит носит не столько номинативный, сколько глубоко операциональный характер: страдает сама способность к лексико-грамматическому оформлению мысли о признаке.

Таблица 1. Сводная характеристика особенностей словаря прилагательных у старших дошкольников с ЗПР (по данным современных исследований)

Аспект анализа	Характерные особенности при ЗПР	Психолингвистическое основание
Объем активного словаря	Крайне ограничен (7–10 высокочастотных единиц).	Несформированность механизма актуализации слов из пассивного запаса.
Семантика	Ситуативная связанность значений, недифференцированность семантических полей, недоступность относительных прилагательных.	Нарушение процессов абстрагирования и обобщения признака. Слабость понятийного мышления.
Грамматика	Стойкие ошибки согласования, преимущественно в роде (до 80 % ошибок).	Несформированность морфологических обобщений и грамматических стереотипов.
Прагматика	Использование только при наглядной поддержке; активные стратегии замены и упрощения.	Нарушение коммуникативного планирования и лексического выбора.

Направления коррекционно-развивающей работы: от традиционного к системно-когнитивному подходу

Выявленное качественное своеобразие диктует необходимость пересмотра традиционных подходов к обогащению словаря, смешая фокус с количественного наращивания на формирование психолингвистического механизма.

1. От изолированного заучивания слов — к сенсорно-перцептивному закреплению. Новое прилагательное должно быть «прожито» через максимальное количество анализаторов (тактильные, вкусовые, обонятельные игры-эксперименты) для создания прочной связи между чувственным образом и словом [9].

2. От номинации — к операциям с признаком. Ведущим видом деятельности должны стать задания на сравнение, классификацию, сериюцию предметов по различным признакам. Это способствует отрыву качества от конкретного предмета и формированию обобщенных представлений.

3. От формального согласования — к осознанию грамматических связей в коммуникации. Работу над грамматикой необходимо встраивать в живой диалог и составление описаний, используя приемы «подсказывающей» грамматики и речевого моделирования, а не механического повторения [4].

4. От задания логопеда — к коммуникативной необходимости. Создание ситуаций, где точное слово-признак становится необходимым для достижения цели (найти нужную игрушку по точному описанию, объяснить выбор), мотивирует ребенка к его поиску и использованию.

Таким образом, эффективная коррекционная работа должна представлять собой не логопедический «тренажер», а когнитивно-коммуникативную среду, где про-

исходит естественное «приращивание» семантики и грамматики слова через действие, мысль и общение.

Заключение

Проведенный теоретико-аналитический обзор позволяет констатировать, что своеобразие словаря прилагательных у старших дошкольников с ЗПР носит не случайный, а системный и качественно специфический характер. Оно проявляется:

- 1) в глубоком разрыве между пассивным пониманием и активным использованием;
- 2) в ситуативной «привязанности» значения слова к непосредственному восприятию;
- 3) в тотальной недоступности относительных прилагательных, требующих абстрактного мышления;
- 4) в доминировании стойких грамматических ошибок над номинативными трудностями.

Научная новизна представленного анализа заключается в интеграции разрозненных эмпирических фактов в целостную модель, объясняющую дефицит прилагательных не как лексическую бедность, а как следствие несформированности базовых когнитивно-речевых операций обобщения признака и его грамматического оформления в высказывании.

Этот вывод имеет принципиальное практическое значение. Он указывает на тупиковость пути простого расширения номенклатуры слов и обосновывает необходимость перехода к сенсорно-когнитивному и коммуникативному подходу в коррекции. Задача специалиста — не дать ребенку список признаков, а сформировать сам механизм видения, обобщения и наименования качества в процессе осмыслинной деятельности и диалога. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку и апробацию конкретных методических технологий, реализующих данный подход.

Литература:

1. Ворошина, Л. В. Формирование словаря прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. В. Ворошина, О. С. Ушакова // Проблемы современного образования. — 2020. — № 4. — С. 178–185.
2. Дроздова, Е. Н. Особенности овладения лексикой детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Е. Н. Дроздова // Специальное образование. — 2021. — № 3 (63). — С. 26–37.
3. Китик, Е. Е. Когнитивные предикторы трудностей в усвоении лексики детьми с задержкой психического развития / Е. Е. Китик // Экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15. — № 1. — С. 105–120.
4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа по развитию словаря у дошкольников с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова // Логопед в детском саду. — 2019. — № 1 (86). — С. 5–12.
5. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина. — М.: Просвещение, 2019. — 42 с.
6. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с задержкой психического развития: от исследований к практике / О. Г. Приходько // Дефектология. — 2021. — № 5. — С. 3–12.
7. Соболева, А. Е. Своеобразие семантических полей прилагательных у дошкольников с ЗПР / А. Е. Соболева // Дефектология. — 2022. — № 4. — С. 45–54.
8. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стребелева. — 5-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2020. — 164 с.

9. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 5–7 лет: программа, конспекты занятий, методические рекомендации / О. С. Ушакова. — 4-е изд., доп. — М.: ТЦ Сфера, 2020. — 256 с.
10. Шамарина, Е. В. Обучение детей с задержкой психического развития: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения / Е. В. Шамарина. — М.: Гном и Д, 2019. — 128 с.

Школьный буллинг: проявления и профилактика

Харрасова Лидия Мунировна, студент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье рассматривается актуальная проблема современной школы — буллинг. Представлено определение понятия «буллинг» и синонимичных ему понятий «травля» и «школьный буллинг», раскрыты формы и последствия школьного буллинга. Перечислены меры эффективных стратегий по профилактике буллинга.

Что такое буллинг, травля и школьный буллинг?

Буллинг — это систематическое агрессивное поведение, направленное на унижение, травлю или подавление другого человека. Буллинг может привести к серьезным последствиям для психического здоровья детей, включая депрессию, тревожность и даже суицидальные мысли.

Травля — систематическое агрессивное поведение, направленное на унижение, изоляцию или причинение вреда другому человеку.

Школьный буллинг — это форма насилия, выражаясь в систематическом преследовании, угрозах, физической агрессии, психологическом давлении или социальном отчуждении одного учащегося другим или группой лиц.

Формы и последствия школьного буллинга

Буллинг может проявляться различными способами:

— физический буллинг. Наиболее очевидная форма, проявляемая в виде физического насилия, ударов, порчи имущества жертвы. Ребенок может подвергнуться избиениям, толканиям, щипкам либо же насильственным действиям, таким как бросание предметов;

— эмоциональный буллинг. Этот вид буллинга включает постоянные словесные атаки, высмеивания, угрозы, шантаж и изоляцию. Жертва подвергается постоянным обидам и критике, что вызывает чувство неполноценности и тревоги;

— социальный буллинг. Выражается в исключении ребенка из класса, в отказе дружить, бойкотировании и распространении сплетен. Этот вид насилия часто остается не замеченным учителями и родителями, поскольку внешне выглядит менее опасным, однако способен нанести серьезный ущерб самооценке и благополучию ребенка;

— кибербуллинг. Эта новая форма буллинга осуществляется через социальные сети, электронную почту, СМС и другие цифровые средства. Дети подвергаются онлайн-издевательствам, анонимным нападкам, угрозам и пуб-

личному унижению посредством публикации компрометирующих материалов.

Последствия буллинга многообразны и зачастую серьезны:

- психологические проблемы: депрессия, тревога, низкая самооценка, трудности в учебе и общении;
- физические заболевания: головные боли, бессонница, снижение иммунитета;
- самосаботаж: уход из школы, отказ от учебы, прогул уроков;
- агрессивное поведение: склонность к противоправным поступкам, дракам, антисоциальному поведению;
- суицидальное поведение: попытки самоубийства, серьезные депрессивные состояния.

Меры эффективных стратегий по профилактике буллинга

Эффективные стратегии по профилактике буллинга включают следующие меры:

— реализация образовательных программ. Подразумевает проведение регулярных занятий и тренингов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, навыков общения и решения конфликтных ситуаций. Такие программы помогают детям научиться распознавать признаки буллинга и правильно реагировать на них;

— участие родителей. Родители играют ключевую роль в профилактике буллинга, поэтому они должны быть информированы о возможных проявлениях агрессии и должны уметь поддерживать своих детей в сложных ситуациях;

— поддержка учителей. Учителя должны быть подготовлены к выявлению случаев буллинга и принятию мер по их предотвращению. Регулярные семинары и курсы повышения квалификации помогут педагогам освоить методы диагностики и коррекции поведения учеников;

— антибуллинговая политика школы. Подразумевает разработку и внедрение антибуллинговой политики, включающей четкие правила поведения, механизмы отчетности и наказания за нарушения. Это создает атмо-

сферу прозрачности и ответственности, снижая вероятность возникновения конфликтов;

— психологическая поддержка. Подразумевает организацию психологической помощи пострадавшим от буллинга, включая индивидуальные консультации и групповую терапию. Важно создать доверительную атмосферу, где дети смогут открыто говорить о своих проблемах и получать необходимую поддержку.

Таким образом, в статье были рассмотрены понятия «буллинг», «травля», «школьный буллинг». Описаны формы и возможные его последствия. Представлены меры эффективных стратегий по профилактике буллинга. Сделан вывод, что только совместными усилиями можно обеспечить безопасность и комфорт каждого ученика, способствуя гармоничному развитию личности и формированию здоровых социальных связей.

Литература:

- Шарина К. А. Проблема буллинга в современной школе / К. А. Шарина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 48 (443). — С. 518–520. — URL: <https://moluch.ru/archive/443/97025>
- Новикова М., Реан А., Коновалов И. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. Educational Studies Moscow. — 2021. — Вып. 3 (сентябрь). — С. 62–90. — <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- Виды травли и их последствия: как распознать и понять механизм. — Текст : электронный // Институт эмоционально-образной терапии Н. Линде : [сайт]. — URL: <https://ei-t.ru/wiki/vidy-travli-i-ikh-posledstviya-kak-raspoznat-i-ponyat-mekhanizm/> (дата обращения: 18.12.2025).

Развитие письменной речи студентов в онлайн-обучении английскому языку

Шмелева Дарья Алексеевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье рассматриваются возможности развития письменной речи студентов при обучении английскому языку в условиях онлайн-обучения. Анализируются современные образовательные технологии, реализуемые в цифровой образовательной среде, и обосновывается их эффективность для формирования письменной компетенции. Особое внимание уделяется использованию онлайн-платформ, виртуальных досок и интерактивных форм контроля. На основе данных педагогического эксперимента выявлена положительная динамика развития письменной речи студентов экспериментальной группы.

Ключевые слова: письменная речь, онлайн-обучение, английский язык, цифровые образовательные технологии.

Цифровая трансформация образования оказывает существенное влияние на организацию обучения иностранным языкам. Онлайн-формат расширяет возможности индивидуализации учебного процесса, обеспечивает доступ к интерактивным ресурсам и способствует активизации учебной деятельности студентов [1]. В данных условиях особую актуальность приобретает проблема развития письменной речи, поскольку письмо является одной из наиболее сложных форм речевой деятельности и требует осознанного владения языковыми средствами [2, с. 46–47].

Современные образовательные технологии рассматриваются как системная организация учебного процесса, ориентированная на достижение запланированных результатов и предполагающая четкое проектирование содержания и форм обучения [3, с. 19–21; 4, с. 117–118]. Их использование в онлайн-обучении английскому языку создает условия для поэтапного формирования письменных навыков и регулярной письменной практики студентов.

Таким образом, целью данной статьи является анализ возможностей развития письменной речи студентов в онлайн-обучении английскому языку и обобщение практического опыта применения современных образовательных технологий.

В условиях цифровизации образования современные образовательные технологии реализуются через использование онлайн-платформ, виртуальных досок и интерактивных сервисов, обеспечивающих активное вовлечение студентов в учебный процесс [5, с. 52–53]. При обучении письменной речи данные технологии позволяют рассматривать письмо как процесс, включающий этапы анализа, создания и редактирования текста.

Процессуальный подход к письму в онлайн-среде способствует развитию у студентов навыков логической организации текста, осознанного выбора языковых средств и самоконтроля [6, с. 302]. Эффективность применения цифровых инструментов определяется не их количеством, а методически обоснованной интеграцией в структуру занятия [7].

Особую роль в онлайн-обучении играет коллективное письмо, предполагающее совместное создание и редактирование текста. Исследования подтверждают, что коллективная письменная деятельность способствует развитию критического мышления, аргументации и навыков письменной коммуникации [8, с. 278–290]. Данный подход активно используется в цифровой образовательной среде и позволяет сочетать индивидуальную и групповую работу студентов.

С целью оценки эффективности использования современных образовательных технологий был проведен педагогический эксперимент в группе студентов, обучающихся английскому языку в онлайн-формате. Эксперимент включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы и был направлен на развитие навыков анализа стиля, применения стилистических моделей и создания письменных текстов. В экспериментальной группе систематически использовались современные образовательные технологии: виртуальная доска Unidraw, интерактивное тестирование на платформе Wayground и визуальные материалы (презентации) для письменной деятельности. В контрольной группе аналогичный материал осваивался в основном в устной форме.

На первом занятии, посвященном распознаванию и анализу текстовых стилей, экспериментальная группа работала с тремя типами текстов: электронное письмо другу, отрывок из научного исследования и новостная статья. Студенты заполняли таблицы, подбирали эквиваленты между неформальным и формальным стилями и анализировали клише. На доске Unidraw студенты фиксировали ответы и вели коллективную дискуссию насчет различий между стилями. В контрольной группе материал усваивался преимущественно через аудиовизуальные презентации, устные ответы и обсуждения без письменной фиксации.

На втором занятии интерактивный тест с элементами геймификации на платформе Wayground показал, что средняя точность выполнения заданий в экспериментальной группе составила 72,5 %. В контрольной группе тестирование в интерактивной форме не проводилось, что ограничивает количественный анализ уровня усвоения материала.

На третьем занятии экспериментальная группа выполняла задания на составление саммари и преобразование текста в официально-деловом стиле с использованием интерактивной доски. По сравнению с контрольной группой, где работа велась устно и ответы не фиксировались письменно, экспериментальная группа лучше усвоила правила формирования нейтрального стиля благодаря выполнению соответствующих письменных заданий.

Результаты контрольного этапа показали положительную динамику развития письменной речи студентов экспериментальной группы: повысилось качество структурирования текста, увеличилось лексическое разнообразие, снизилось количество грамматических и стилистических ошибок. Кроме того, наблюдался рост учебной

мотивации, снижение тревожности при выполнении письменных заданий, а также студенты стали более осознанно подходить к построению текста, точнее соблюдать требования регистра и активнее использовать самокоррекцию. Особенно выраженная положительная динамика наблюдалась при выполнении заданий на трансформацию текста и редактирование письменных работ.

Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп показал, что в экспериментальной группе письменные работы отличались большей структурированностью, устойчивым соблюдением стилевых норм и меньшим количеством повторяющихся ошибок. В контрольной группе письменная деятельность носила заметно меньший системный характер, а ошибки чаще сохранялись при выполнении последующих заданий, так как студенты в большей степени ориентировались на устную подачу материала.

Результаты исследования подтверждают эффективность использования современных образовательных технологий при развитии письменной речи студентов в онлайн-обучении английскому языку. Применение виртуальных досок, интерактивного тестирования и процессуального подхода к письму способствует формированию устойчивых навыков стилистического анализа и повышению качества письменных работ.

Стоит отметить, что эффективность интерактивных технологий зависит от стратегии их внедрения. Преподавателям рекомендуется вводить новые платформы постепенно, начиная с простых упражнений, чтобы студенты освоили функционал и не отвлекались на технические трудности. Сочетание визуальной и аудиальной информации оказалось особенно важным. Результаты эксперимента показали, что при наличии наглядных таблиц, схем и клише, которые можно заполнять совместно онлайн, студенты лучше усваивают материал, чем при устной подаче материала.

Комбинирование различных цифровых инструментов также способствует удержанию внимания и формированию устойчивых навыков письма. Например, чередование платформ и инструментов для создания письменных тренажеров, упражнений, коллективных заданий поможет закрепить изученный материал и повысить вовлеченность студентов в учебный процесс. Важно учитывать индивидуальные особенности учащихся, предоставляя дополнительные инструкции или возможность выполнять задания в собственном темпе, что является неотъемлемой частью онлайн-формата обучения.

Таким образом, с помощью полученных экспериментальным путем данных мы пришли к выводу, что онлайн-обучение английскому языку при использовании современных образовательных технологий является эффективным средством развития письменной речи студентов. Цифровые инструменты обеспечивают персонализацию обучения, поэтапность формирования письменных навыков и качественную обратную связь. Наиболее результативными в условиях онлайн-

обучения являются технологии, ориентированные на процесс письма, коллаборативную деятельность и активное вовлечение студентов в письменную практику. Интеграция современных образовательных технологий способствует формированию устойчивой письменной компетенции, необходимой для академической и про-

фессиональной деятельности в условиях цифрового общества. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной модели онлайн-занятий в практике обучения письменной речи студентов неязыковых и языковых направлений подготовки.

Литература:

1. Кравцова Л. А. Цифровая трансформация в образовании: вызовы современного общества. — URL: <https://infourok.ru/statya-cifrovaya-transformaciya-v-obrazovanie-vyzovy-sovremenennogo-obshchestva-4417440.html>
2. Кузьмина Л. Г. New challenges in writing: Посоbие по развитию культуры письменной речи. — Москва : ЕвроХшoла, 1998. — С.46-48.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие / Г. К. Селевко. — Москва : Народное образование, 1998. — 256 с.
4. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров. — URL: https://www.eusi.ru/lib/bespalko_obrazovanie/2.php
5. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под ред. Е. С. Полат. — Москва : Юрайт, 2021. — 392 с.
6. Титова С. В. Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28. — № 2. — С. 302–316.
7. Ситосанова О. В. Обучение письму на уроках иностранного языка // Современные технологии и научно-технический прогресс. — 2023. — №. 1. — С. 293–294.
8. Storch, N. Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. Annual Review of Applied Linguistics, 33, 2013, 275–292 p.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 51 (602) / 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 31.12.2025. Дата выхода в свет: 07.01.2026.

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.