

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



52 2025
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 52 (603) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин 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 Тарана 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 Маратбекович, 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 Максutowич, 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 Цзюань, 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 Дилшода 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 *Василий Александрович Сухомлинский* (1918–1970), советский педагог-новатор, детский писатель.

Родился будущий Василий Александрович в селе Василевка (ныне Кировоградская область) в бедной крестьянской семье. Здесь прошли его детство и юность. Отец Василия Александровича — Александр Сухомлинский — до Октябрьской революции работал по найму как плотник и столяр в помещичьих хозяйствах («экономиях»), и сдельно — в крестьянских хозяйствах. Его мать, Оксана Авдеевна, была домашней хозяйкой, выполняла мелкую портняжную работу, трудилась в колхозе. Вместе с Александром Емельяновичем она воспитала, кроме Василия, еще троих детей — Ивана, Сергея и Меланию. Все они стали сельскими учителями.

После окончания школы крестьянской молодежи Василий Александрович поступил в Кременчугский медицинский техникум, а затем перевелся в Полтавский педагогический институт и успешно окончил его в 1938 году. Вернувшись в родные места, он стал преподавать украинский язык и литературу в Онуфриевской средней школе.

В 1941 году Сухомлинский добровольцем ушел на фронт, где, защищая Москву, был тяжело ранен осколками снаряда и лишь чудом остался жив. Василий Александрович провел четыре месяца в госпитале; его руку удалось спасти от ампутации, но извлечь металлические осколки из груди не получилось. А поскольку они были расположены близко к сердцу, то, как предупредили хирурги, любое напряжение могло вызвать их движение и внезапную смерть. После лечения в госпитале на Урале Сухомлинский хотел вернуться на фронт, однако комиссия не могла его признать даже ограниченно годным. В результате его демобилизовали.

В начале 1944 года в ходе Кировоградской наступательной операции Украинская ССР была освобождена от нацистов, и Сухомлинский узнал, что его жену Веру (выпускницу Кременчугского учительского института и преподавателя английского языка, наполовину украинку, наполовину цыганку) и маленького сына замучили в гестапо. Эту утрату он переживал до конца жизни.

С сентября 1942 по март 1944 года Сухомлинский работал директором и учителем литературы в Увинской средней школе Удмуртской АССР. Тогда он и познакомился с педагогом Анной Девятовой, приехавшей с инспекцией. Директор показался Анне «необыкновенно теплым, симпатичным человеком». Между Сухомлинским и Девятовой завязалась переписка. В конце войны Сухомлинский сделал Анне предложение, они поженились и вместе вернулись на Украину. Сухомлинский получил назначение заведующим районным отделом образования Онуфриевского района Кировоградской области,

Анна стала работать учителем в школе. Согласно ее воспоминаниям, жила семья тогда впроголодь. Родились дети — сын Сергей и дочь Ольга.

В 1948 году Сухомлинский стал директором Павлышской средней школы, которой бессменно руководил до конца своей жизни. Дочь Сухомлинского — доктор педагогических наук, профессор Ольга Васильевна Сухомлинская — пошла по стопам отца, работала в Национальной академии педагогических наук Украины.

Василий Александрович является автором сорока монографий и брошюр, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок. Научные монографии и статьи он писал на русском языке, художественную прозу — на украинском. Общий тираж его книг на различных языках составил около четырех миллионов экземпляров.

Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основанную на принципах гуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся.

Сухомлинский считал, что процесс обучения нужно организовать как труд, приносящий радость; большое внимание он уделял формированию мировоззрения учащихся; важная роль в обучении отводилась слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений, чтению книг.

Педагог разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». В условиях советской педагогики он разрабатывал гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли.

В целостном виде взгляды Сухомлинского представлены в «Этюдах о коммунистическом воспитании» и других произведениях. Сущность этики коммунистического воспитания Сухомлинского заключалась в том, что воспитатель верит в реальность, осуществимость и достижимость коммунистического идеала, измеряет свой труд критерием и меркой идеального.

Его идеи воплощены в практике многих школ. Были созданы Международная ассоциация Сухомлинского и Международное объединение исследователей Сухомлинского, педагогический музей Сухомлинского в Павлышской школе.

Скончался он внезапно на 52-м году жизни 2 сентября 1970 года, в самом начале нового учебного года. На похороны пришли все педагоги и ученики Павлышской средней школы.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ахметова Р. Ш.

Методические основы разработки сборника задач и упражнений по дисциплине «Деньги, кредит, банки» для обучающихся профессионального образования..... 407

Башун Ю. В.

Цифровые игровые технологии в обучении английскому языку дошкольников: эффективность и методические перспективы..... 409

Вастеева К. О., Мазанова О. В., Агеева Т. М., Изенгеева И. В.

Безопасность детей в дошкольных образовательных учреждениях 413

Габдиянова Е. Р.

Профессиональная ориентация воспитанников кадетского училища через военно-ориентированное содержание уроков английского языка..... 414

Грязнова Ю. П.

Игровые методики развития лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 416

Дао Тхи Нгок Ань

Феликсологический подход в образовании: опыт вьетнамских педагогов..... 419

Ефремов Л. С.

Педагогические основания совершенствования профессиональной подготовки юристов в условиях магистратуры..... 421

Журавлева К. Е.

Методические подходы при изучении мочевогоделительной системы человека 424

Захаров А. О.

Экспериментальное исследование эффективности использования современных цифровых технологий при персональном обучении иностранным языкам 425

Кашенко Н. Н.

Цифровые технологии как эффективное средство развития говорения на английском языке для взрослой аудитории 429

Коджебаш Е.

Особенности подготовки старшекласников к ЕГЭ по английскому языку: теоретический аспект 432

Коджебаш Е.

Использование методических приёмов и цифровых образовательных технологий в подготовке учащихся 10–11-х классов к ЕГЭ по английскому языку..... 436

Крылова Л. Ю.

Приемы формирования мотивации в рамках методики преподавания английского языка детям младшего школьного возраста в Китае 440

Лебедева А. М.

Методика применения трансформационных игр в вокальной педагогике..... 442

Мельникова Е. С.

Технология интегрированного обучения: понятие, принципы, модели, преимущества.... 444

Назаренко Л. В., Королева Т. Н., Ефремова М. В.

Реализация всероссийского проекта «80 звёзд — это наша победа»: единство поколений в сердце детства 446

Никитин Т. А.

Проблемы профессионального становления преподавателя..... 451

Никитина О. В.

Эффективные методы обучения произношению на уроках иностранного языка в начальных классах..... 455

Ожога М. А.

О влиянии цифровизации на детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра 456

Олесова А. А.

Психосоциальная помощь детям с ОВЗ 460

Омирзаккызы А.

Критериальное оценивание
исследовательской деятельности учащихся
на уроках литературы 462

Рыжкова А. В.

Друدل-диалог как новый формат общения
с родителями старших дошкольников 464

Савельева Т. А.

Конфликты в школе: стратегии и стили,
медиация и принципы..... 467

Саламатин О. Н.

Семейные традиции: связь поколений..... 469

Семышева Е. И., Швецова А. В.

Особенности развития личности ребенка-
билингва в семье 471

ПЕДАГОГИКА

Методические основы разработки сборника задач и упражнений по дисциплине «Деньги, кредит, банки» для обучающихся профессионального образования

Ахметова Регина Шамилевна, студент

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье рассматриваются методические подходы к разработке сборника задач и упражнений по дисциплине «Деньги, кредит, банки» для обучающихся СПО. Уточняются требования ФГОС СПО к содержанию практикоориентированного курса и формулируются принципы отбора и структурирования заданий. Показано, что такой практикум способствует формированию профессиональных компетенций и развитию самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: деньги, кредит, банки, профессиональное образование, сборник задач, практикум, методическая работа, финансово-экономические дисциплины.

Дисциплина «Деньги, кредит, банки» в системе среднего профессионального образования (далее СПО) задаёт базовый понятийный каркас для понимания денежного обращения, кредитных отношений и механизмов функционирования финансовых институтов. По содержанию курса именно здесь концентрируются ключевые для последующей подготовки темы: сущность и функции денег, устройство денежной системы, формы кредита, основы деятельности финансовых посредников, влияние процентных ставок и инфляции на экономические решения [1; 2; 8].

За последние годы структура курса заметно усложнилась: помимо классических вопросов в него включаются цифровые формы денег, новые платёжные сервисы, особенности ключевой ставки, инфляционных ожиданий, изменяющаяся регулятивная среда. При этом аудиторные часы жёстко лимитированы, значительная часть материала переносится в самостоятельную работу обучающихся. В такой ситуации простое увеличение объёма теоретических объяснений не даёт нужного эффекта: студенту не хватает инструмента, который позволял бы проигрывать типичные финансовые ситуации, тренировать вычислительные навыки и одновременно осваивать экономический смысл операций.

Имеющиеся учебники и практикумы по курсу решают эту задачу лишь частично. В ряде изданий представлена разрозненная подборка задач, перегруженная формулами и слабо связанная с реальными финансовыми продуктами и документами [1; 6; 7]. Нередко задания рассчитаны на уровень вузовской подготовки и предполагают более высокий уровень абстрактного мышления, чем тот, которым реально обладают студенты СПО. В результате практиче-

ская компонента курса либо сводится к узкому набору типовых расчётов, либо опирается на материалы, не адаптированные к требованиям стандартов СПО. Исходя из вышеизложенного в современных условиях расширенная разработка сборника задач и упражнений по дисциплине «Деньги, кредит, банки» является **актуальной** и востребованной для СПО. Целью данной статьи является обзор методической базы для написания сборника задач и упражнений по дисциплине «Деньги, кредит, банки».

В работе используются следующие основные методы теоретического исследования: анализ, синтез, индукция, а также произведен качественный анализ существующих учебно-методических пособий. Кроме того, с помощью эмпирического метода научного исследования — моделирования, предложен новый подход в виде матрицы изложения практического материала.

Методическая литература по преподаванию экономических дисциплин достаточно последовательно подчёркивает, что именно система учебных задач обеспечивает переход от вербального усвоения понятий к профессиональному способу рассуждения: через решение задач обучающийся учится выделять существенные параметры ситуации, выбирать подходящую модель, сопоставлять варианты финансовых решений и оценивать их последствия [3, с. 9–12; 5, с. 12–18]. Отмечается также необходимость смещения акцента от чисто репродуктивных упражнений к проблемным и ситуационным заданиям, построенным на реальных данных и документах [3, с. 35–38].

Анализ стандартов и рабочих программ по дисциплине показывает, что к результатам её освоения относится не только владение понятийным аппаратом, но и способность выполнять типовые расчёты по операциям, интер-

претировать показатели денежного обращения, оценивать условия финансовых сделок, ориентироваться в справочно-нормативной информации [2; 10]. В этом контексте задачник выступает не приложением к учебнику, а ключевым инструментом перевода требований ФГОС СПО в реальные действия обучающегося на практическом занятии и при самостоятельной работе.

Проведённый анализ существующих пособий позволяет выделить несколько методических дефицитов. Во-первых, редко выстраивается целостная логика продвижения от базового владения формулами к анализу комплексных ситуаций: упражнения внутри тем часто не образуют осмысленную линию усложнения, что затрудняет формирование устойчивых навыков. Во-вторых, практикоориентированность нередко декларируется, но реальные условия задач мало связаны с действующими финансовыми продуктами, типовыми договорами, статистическими показателями [5; 6]. В-третьих, материалы проблемных и «кейсовых» заданий практически не снабжаются методическими комментариями, из-за чего задачник оказывается мало пригоден для самостоятельной работы студентов и требует постоянного сопровождения преподавателя [4; 9].

Предлагаемый подход к разработке сборника задач по курсу «Деньги, кредит, банки» исходит из необходимости устранить эти дефициты и спроектировать задачник как самостоятельный дидактический инструмент, жёстко «привязанный» к структуре дисциплины и требованиям стандартов. Концептуально такой сборник можно описать как матрицу, в которой по горизонтали располагаются ключевые тематические блоки курса (денежное обращение, инфляция, кредит и его формы, операции с заёмным и не заёмным капиталом, базовые показатели финансовых решений), а по вертикали — типы учебной деятельности (тренировочные расчётные задачи, задания на интерпретацию таблиц и графиков, ситуационные кейсы, мини-проекты).

Над этой матрицей накладывается уровневое изменение: каждая тема представлена задачами базового, продвинутого и углублённого уровня. На базовом уровне студент осваивает алгоритмы расчётов (простые и сложные проценты, дисконтирование, платежи по аннуитету); на продвинутом — решает задачи с комбинированными условиями, где необходимо выбрать и обосновать способ вычислений; на углублённом — анализирует ситуацию, сопоставляет несколько вариантов финансового решения, вводит дополнительные допущения и даёт аргументированный вывод [6, с. 55–60; 7, с. 10–14]. Такая конструкция позволяет преподавателю гибко подбирать материал под конкретную группу, а студенту — видеть траекторию собственного продвижения.

Важный методический акцент делается на содержательном наполнении задач. Условия упражнений ориентированы на типичные для обучающихся финансовые ситуации: выбор способа оплаты, принятие решения о заёмных средствах, сопоставление условий вкладов и на-

копительных продуктов, оценка последствий рассрочки или отсроченного платежа [1, с. 16–20; 5, с. 25–31]. В задачи целенаправленно включаются фрагменты реальных тарифов, рекламных предложений, укрупнённые данные официальной статистики. Это позволяет совместить освоение формул с формированием критического отношения к информации, которую студент встречает вне аудитории.

Отдельного внимания заслуживает вопрос методической поддержки задачника. В отличие от многих существующих практикумов, где студенту предлагаются либо только условия, либо условия с «голыми» ответами, в разрабатываемом сборнике предусмотрена многоуровневая система сопровождения. Для базовых задач приводятся развернутые образцы решения с комментариями к каждому шагу; для части продвинутых — краткие подсказки (указание формулы, последовательность действий); для задач повышенной сложности — только ответы и ориентиры для самопроверки. Такой формат поддерживает постепенный переход от работы «по образцу» к самостоятельному выбору метода и повышает потенциал задачника в организации самостоятельной работы [4, с. 10–13; 9, с. 12–15].

Новизна подхода, таким образом, проявляется не в добавлении ещё одной подборки задач к уже существующим, а в попытке системно перевести требования ФГОС СПО и рабочих программ по курсу «Деньги, кредит, банки» в структуру и логику задачника. Предлагается рассматривать сборник как:

- инструмент поэтапного формирования ключевых умений курса, а не случайную выборку упражнений;
- средство интеграции теоретического содержания дисциплины с реальными финансовыми ситуациями, в которые попадает сам обучающийся;
- ресурс для организации самостоятельной работы студентов за счёт продуманной системы подсказок и уровневого построения;
- площадку для формирования элементов финансовой грамотности, тесно связанной с тематикой курса, а не вынесенной в отдельный модуль [3; 5; 10].

Практика использования подобных задачников в учебном процессе показывает, что при систематической работе с ними меняется характер ошибок и рассуждений обучающихся: снижается доля формальных механических ошибок при работе с процентами и сроками, возрастает количество аргументированных ответов, в которых студент опирается на расчёты и сопоставление вариантов, а не на интуитивные представления [5, с. 45–50; 3, с. 50–53]. Это подтверждает, что специально спроектированный сборник задач по дисциплине «Деньги, кредит, банки» способен выполнять не только вспомогательную роль, но и функцию ключевого методического средства, за счёт которого базовый курс начинает работать как реальный инструмент формирования финансовых представлений и практических умений обучающихся СПО.

Литература:

1. Алиев, А. Т. Деньги. Кредит. Банки: учебное пособие / А. Т. Алиев, Е. Г. Ефимова. — 3-е изд., стер. — Москва: Флинта, 2024. — 292 с. — ISBN 978-5-9765-1242-9. — Текст: электронный.
2. Болотин, Е. Г. Деньги, кредит, банки: рабочая программа дисциплины / Е. Г. Болотин, С. Л. Старцева. — Екатеринбург: Уральский институт фондового рынка, 2024. — 59 с. — Текст: непосредственный.
3. Вихарева, Е. В. Методика преподавания экономических дисциплин: учебное пособие / Е. В. Вихарева. — Вологда: ВоГУ, 2017. — 115 с. — Текст: электронный.
4. Гладкова, М. В. Методические указания для проведения практических занятий по дисциплине «Деньги, кредит, банки» (для студентов факультета экономики и управления) / М. В. Гладкова. — Москва: Международный институт экономики и права, 2018. — 24 с. — Текст: электронный.
5. Гриценко, С. Е. Деньги, кредит, банки: теория и практика: учебное пособие / С. Е. Гриценко. — Москва: Мир науки, 2021. — 180 с. — Текст: электронный.
6. Дмитриева, И. Е. Деньги, кредит, банки: учебное пособие / И. Е. Дмитриева, Е. А. Ярошенко. — Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2020. — 208 с. — ISBN 978-5-4497-0583-9. — Текст: электронный.
7. Измайлова, А. С. Практикум по дисциплине «Деньги, кредит, банки»: учебно-методическое пособие / А. С. Измайлова. — Новотроицк: НФ НИТУ «МИСиС», 2022. — 25 с. — Текст: электронный.
8. Кропин, Ю. А. Деньги, кредит, банки: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Ю. А. Кропин. — 5-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2025. — 336 с. — (Профессиональное образование). — Текст: электронный.
9. Деньги, кредит, банки: методические указания для самостоятельной работы студентов направления подготовки 38.03.01 «Экономика» / Юго-Западный государственный университет. — Курск, 2022. — 20 с. — Текст: электронный.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.07 Банковское дело: утв. приказом Минпросвещения России от 14.11.2023 № 856. — Москва, 2023. — Текст: электронный.

Цифровые игровые технологии в обучении английскому языку дошкольников: эффективность и методические перспективы

Башун Юлия Владимировна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

Статья посвящена исследованию применения цифровых игровых технологий в обучении английскому языку детей дошкольного возраста. Автор рассматривает теоретические основы раннего иноязычного образования, анализирует потенциал цифровой трансформации традиционных игровых методов и предлагает модель интеграции специализированных образовательных платформ (ClassDojo, WordWall, LearningApps, Genially, Padwork) в учебно-методический комплекс «Cheeky Monkey». В работе представлена разработка цифрового урока «English Fun with Cheeky» на платформе Genially для тематического раздела «I am hungry!», а также сформулированы методические рекомендации по проектированию интерактивных занятий, организации педагогического процесса и обеспечению соответствия цифровых технологий требованиям ФГОС ДО и возрастным особенностям дошкольников.

Ключевые слова: игровые технологии, дошкольное образование, игровые методы, методические рекомендации, ФГОС ДО, интерактивные технологии, образовательные платформы.

Digital game technologies in English language teaching for preschoolers: effectiveness and methodological perspectives

Bashun Yuliya Vladimirovna, master's student
Moscow International Academy

The article is devoted to the study of the use of digital gaming technologies in teaching English to preschool children. The author examines the theoretical foundations of early foreign language education, analyzes the potential for digital transformation of traditional gaming methods, and suggests a model for integrating specialized educational platforms (ClassDojo, WordWall, LearningApps,

Genially, Padwork) into the Cheeky Monkey educational and methodological complex. The paper presents the development of a digital lesson "English Fun with Cheeky" on the Genially platform for the thematic section "I am hungry!", as well as methodological recommendations for designing interactive classes, organizing the pedagogical process and ensuring that digital technologies meet the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Children and the age characteristics of preschoolers.

Keywords: game technologies, preschool education, game methods, methodological recommendations, FGOS DO, interactive technologies, educational platforms.

Современная образовательная парадигма дошкольного образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, которые становятся неотъемлемым компонентом педагогического процесса. Актуальность исследования цифровых игровых технологий в обучении английскому языку детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью соответствия образовательных практик требованиям цифровой эпохи, а также поиском эффективных методов формирования иноязычных компетенций в период сензитивного развития языковых способностей. В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования возникает потребность в разработке инновационных подходов, сочетающих традиционные педагогические ценности с преимуществами цифровой трансформации, что позволяет оптимизировать образовательный процесс и повысить его результативность.

Целью настоящей статьи является анализ эффективности применения цифровых игровых технологий в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста на примере экспериментального исследования, проведенного на базе детского развивающего клуба. В работе рассматривается процесс цифровой трансформации традиционных игровых компонентов учебно-методического комплекса «Cheeky Monkey» через интеграцию специализированных платформ (ClassDojo, WordWall, LearningApps, Genially, Padwork) и оценивается педагогический потенциал разработанного цифрового урока «English Fun with Cheeky» на платформе Genially для тематического раздела «I am hungry!».

Формирование фундаментальных языковых компетенций в дошкольном возрасте, период сензитивной восприимчивости к языковому обучению, является важным фактором дальнейшего успешного освоения иностранного языка [3]. Значительное влияние на речевое развитие и формирование когнитивных способностей детей дошкольного возраста оказывает сенсорный опыт, в частности, восприятие цвета и формы [9, с. 89]. Данные перцептивные аспекты лежат в основе формирования пространственного мышления, абстрактного восприятия и являются неотъемлемой частью процесса овладения лексикой.

Ранний возраст, характеризующийся периодом от рождения до 7–8 лет, представляет уникальное окно возможностей для овладения иностранными языками. Способность обусловлена нейропластичностью мозга, достигающей пика в раннем детстве [5]. Согласно теории

критических периодов Эрика Леннеберга, существует определенное временное окно, наиболее благоприятное для усвоения языка, связанное с развитием специфических мозговых структур, отвечающих за языковую обработку [10]. Доказательствами этой теории служат случаи успешного овладения языком детьми-билингвами, достигающими уровня носителей языка без существенных усилий. Однако концепция критических периодов подвергается критике со стороны некоторых лингвистов, указывающих на пластичность мозга на протяжении всей жизни и возможность успешного обучения языкам и в более поздние периоды, хоть и с другими механизмами и большей затратой когнитивных ресурсов.

В контексте лингводидактики, раннее обучение строится на принципах иммерсии, коммуникативного подхода, где акцент делается не на грамматических правилах, а на естественном общении. Дети раннего возраста, обладающие высокой способностью к имитации и интуитивному усвоению грамматических паттернов, активно используют механизмы «слухового погружения», осваивая фонетику, лексику и простые синтаксические структуры путем непосредственного взаимодействия с языковой средой. В ранний период развития наиболее эффективны игровые методы обучения, использование наглядных пособий и аффективно-позитивный подход, который стимулирует интерес к языку и обеспечивает комфортную языковую среду [6, с. 142].

Тогоберидзе А. Г. и Осипова А. С. консолидируют позицию, что раннее иноязычное обучение в дошкольном возрасте является педагогически целесообразным и перспективным при условии реализации специфических методических решений: преимущественно игрового и природосообразного подходов, организации билингвальной развивающей среды и применения интерактивных познавательных стратегий. В работах подчеркивается необходимость мультикомпонентной технологии, включающей мотивационный, содержательный и технологический блоки, где содержательный синтезирует межкультурные, языковые и коммуникативно-толерантные элементы; при этом ключевыми факторами успешности называются эмоциональная поддержка, интерес ребёнка, целенаправленная организация учебной и игровой деятельности, а также опора на междисциплинарные связи с дошкольной педагогикой и психологией [2, с. 106–110].

Вместе с тем авторы фиксируют методологический разрыв: исследования, посвящённые дошкольному этапу, чаще акцентируют общепедагогические, ценностно-смысловые и социально-развивающие аспекты, тогда как си-

стемное формирование специфических языковых навыков (лексических, фонетических, грамматических) и продуктивных речевых умений освещено недостаточно полно. Поэтому в совокупности публикуемых диссертаций авторами выделяется потребность в углублённой методической разработке программ и дидактических материалов, направленных на поэтапное и системное формирование речевых компетенций при сохранении игровых, мотивационно-эмоциональных и культуросообразующих принципов обучения [2, с. 110–118].

В методологическом плане предпочтение отдано мультимодальным, естественно-ориентированным и игровым формам обучения: аутентичным стихам, песенкам, мультфильмам, наглядным реальностям, TPR (Total Physical Response) [8, с. 186]. Данные формы объединяют сенсорный, моторный и аудиовосприятия и тем самым способствуют сопоставлению звука и действия, формированию понимания и последующему продуктивному использованию языка. Авторы также отмечают кумулятивный эффект ранней двуязычной стимуляции для развития когнитивной гибкости, творческого и критического мышления и улучшения академических показателей в целом [8, с. 187].

Так, для доказательства эффективности игровых цифровых методов в обучении дошкольников был проведен эксперимент.

Экспериментальное исследование было проведено на базе детского развивающего клуба с целью проверки гипотезы о том, что интеграция цифровой интерактивной разработки «English Fun with Cheeku» на платформе Genially повышает усвоение лексики и навыков счета по теме «I am hungry!» у детей старшей дошкольной группы по сравнению с традиционной игровой формой обучения. В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 5–6 лет, которые были распределены на две равные группы: экспериментальную (10 человек) и контрольную (10 человек). Группы были сопоставимы по возрасту, составу и предварительной языковой подготовке, что минимизировало исходные различия и позволило объективно оценить эффект вмешательства.

Методология исследования основывалась на квази-полевой прерывной методике с предтестом, вмешательством и посттестом. Предтест проводился за 1–2 дня до начала эксперимента и включал 10 заданий на узнавание и называние лексических единиц по теме «Еда» и блок из 5 заданий на счет до 5 на английском языке. Каждое задание оценивалось по бинарной шкале (0/1 балл), максимальный возможный балл составлял 10. Результаты предтеста показали сопоставимые исходные уровни обеих групп: средний балл экспериментальной группы составил 4,3, контрольной группы — 4,0, что свидетельствовало о примерно равных стартовых возможностях участников.

В течение двух недель обе группы провели по четыре тематических занятия продолжительностью 25–30 минут каждое. В экспериментальной группе все учебные блоки реализовывались через цифровую разработку на платформе Genially, которая включала интерактивный словарь с профессиональной озвучкой, игру «Shopping with

Cheeku» с виртуальным магазином, фонетический тренажер, счетные упражнения и творческий конструктор бутербродов. Интерфейс разработки был адаптирован для использования на интерактивной доске и планшетах, предусматривал систему автоматической проверки и поощрения в виде виртуальных звезд. В контрольной группе те же учебные задачи решались с использованием традиционных средств: печатных карточек, перчаточной куклы Cheeku, реальных муляжей продуктов, ролевых игр и творческой аппликации.

Посттест, проведенный через 2 дня после завершения цикла занятий по идентичной с предтестом методике, выявил существенные различия в динамике учебных достижений. В экспериментальной группе средний балл увеличился с 4,3 до 8,3, что соответствует росту примерно на 93 %. В контрольной группе наблюдался значительно более скромный прирост: с 4,0 до 4,9 балла (увеличение на 22,5 %). Индивидуальный анализ результатов показал систематическое улучшение показателей у всех участников экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе прогресс был выражен слабо и наблюдался лишь у части детей.

Полученные данные позволяют сделать вывод о существенно более высокой эффективности цифрового формата обучения по сравнению с традиционным. Преимущества цифровой разработки обусловлены несколькими факторами: мультимодальностью представления информации (сочетание визуальных, аудиальных и кинестетических каналов восприятия), мгновенной обратной связью, геймификацией учебного процесса, возможностью персонализации заданий и адаптации к индивидуальному темпу работы каждого ребенка. Интерактивные элементы, такие как перетаскивание объектов, выбор правильных ответов и конструирование виртуальных композиций, способствовали развитию мелкой моторики, логического мышления и творческих способностей дошкольников.

Важным аспектом цифровой трансформации учебного процесса стала системная интеграция различных платформ, каждая из которых выполняла специфические педагогические функции. ClassDojo использовался как инструмент коммуникации с родителями и трекинга прогресса учащихся, WordWall — для создания интерактивных упражнений и диалоговых сценариев, LearningApps — для разработки обучающих игр и интерактивных карточек с озвучкой, Genially — для построения визуально насыщенных презентаций и виртуальных упражнений, Padwork — для организации коллективной творческой работы.

Так, установлено, что цифровые ресурсы следует рассматривать как инструмент для достижения конкретных образовательных результатов, а не как самоцель. При разработке занятий с использованием платформы Genially или аналогичных интерактивных сред необходимо предусмотреть поэтапное усложнение заданий, постепенное увеличение самостоятельности детей в работе с цифровыми инструментами и создание условий для проявления инициативы и творчества. Содержание цифровых разработок должно

соответствовать возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста и основным принципам ФГОС ДО. Рекомендуется создавать многоуровневые интерактивные задания, включающие различные виды деятельности: визуальное восприятие, аудирование, моторные действия (перетаскивание, клики), речевое воспроизведение. Структура цифрового занятия должна включать вводную часть (актуализация знаний, мотивация), основную часть (изучение нового материала, практические задания) и заключительную часть (рефлексия, закрепление).

Педагог выступает в роли организатора, наставника и фасилитатора, а не просто технического оператора. Рекомендуется использовать комбинированные формы работы: фронтальная работа у интерактивной доски с очередным участием детей, парная работа с планшетами, индивидуальные задания. Время работы с цифровыми устройствами должно составлять 15–20 минут для детей 5–6 лет, с обязательными перерывами на двигательную активность и смену видов деятельности.

На основе данных предтестирования можно формировать подгруппы детей с разным уровнем подготовки и предлагать им задания соответствующей сложности. В цифровой разработке «English Fun with Cheeku» рекомендуется предусмотреть несколько уровней сложности: базовый уровень с визуальными подсказками и озвучкой, средний уровень с минимальными подсказками, продвинутый уровень с творческими заданиями. Для детей, испытывающих трудности, можно использовать функцию повторного прослушивания слов, увеличенное время на выполнение заданий, дополнительные визуальные опоры. Одаренным детям предлагать расширенные задания: составление диалогов, придумывание собственных игр, работу с дополнительной лексикой.

Мультисенсорная природа Genially (визуальные образы, анимация, синхронизированная озвучка, интерак-

тивные элементы) позволяет обеспечить множественные опоры для кодирования информации в памяти дошкольников, снизить когнитивную нагрузку за счёт наглядной организации материала и повысить мотивацию через игровые сценарии и мгновенную обратную связь. При конструировании экранных сцен в Genially руководствуйтесь принципами фрагментации и предсказуемости:

- 1) один экран — одна учебная цель;
- 2) время взаимодействия с каждой интеракцией для детей 5–6 лет не должно превышать 3–4 минут,
- 3) общее время работы с устройством — 15–20 минут с обязательными двигательными паузами.

Технические рекомендации для дизайна интерфейса включают: использование крупного, контрастного шрифта и простых геометрических кнопок, минимизацию текстовых блоков и акцент на аудиовизуальных подсказках, обеспечение достаточного размера «тап-зоны» для сенсорных устройств, ясные иконки и последовательность действий (вход → задача → обратная связь → переход). Для ребёнка важно, чтобы интерфейс был интуитивно понятен.

Так, настоящее исследование продемонстрировало, что цифровые игровые технологии представляют эффективный инструмент для обучения английскому языку детей дошкольного возраста, обеспечивая существенное повышение усвоения лексики и навыков счета по сравнению с традиционными методами. Разработанная цифровая трансформация учебно-методического комплекса «Cheeku Monkey» через интеграцию специализированных платформ и создание интерактивного урока на Genially открывает новые перспективы для оптимизации образовательного процесса в дошкольных организациях, соответствуя требованиям современной цифровой образовательной среды и способствуя формированию иноязычных компетенций в период сензитивного развития языковых способностей.

Литература:

1. Абдуразакова Ш., Абдуразакова Н. Особенности обучения английскому языку детей дошкольного возраста // Мировая наука. 2020. № 12 (45). — С.12–15.
2. Гогоберидзе А. Г., Осипова А. С. Развитие методики раннего обучения иностранным языкам в современных исследованиях // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. № 3. — С.106–118.
3. Данилова Л. Н. Психолого-педагогическое обоснование изучения иностранных языков в раннем детстве // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. — С.37–43.
4. Еременко И. О., Ерёменко А. В. Теоретические основания содержания тестирования: структура коммуникативной компетенции // Педагогическая перспектива. 2025. № 3 (19). — С.52–66.
5. Ключкова К. В., Шепелевич Е. В. Обучение детей дошкольного возраста английскому языку с использованием информационных технологий // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2016. № 20. — С.111–116.
6. Польская С. С. К вопросу существования критического периода при изучении иностранного языка // Московский педагогический журнал. 2018. № 3. — С.140–148.
7. Симонова Я. А. Раннее обучение иностранному языку // Форум молодёжной науки. 2021. № 2. — С.68–75.
8. Халадова Л. М. Теория и методика раннего обучения иностранным языкам // Молодой учёный. 2023. № 26 (473). — С. 186–187.
9. Шотыбаева Л. А., Турысбаева А. С. Связь когнитивного и речевого развития у детей: данные констатирующего эксперимента // In The World Of Science and Education. 2025. № 15 февраль ПН1. — С.85–89.
10. Lenneberg E. Biological foundation of language. New York, 1967. –102 p.

Безопасность детей в дошкольных образовательных учреждениях

Вастеева Кристина Олеговна, воспитатель;
Мазанова Ольга Валерьевна, воспитатель;
Агеева Татьяна Михайловна, воспитатель;
Изенгеева Ирина Викторовна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 130 «Улап» г. Чебоксары

Обеспечение безопасности воспитанников является одной из важнейших задач дошкольного образовательного учреждения. Именно там дети проводят значительную часть своего времени, общаются друг с другом, играют и учатся новым знаниям и умениям. Поэтому особое внимание уделяется созданию условий, позволяющих обеспечить безопасность каждого ребенка в процессе пребывания в детском саду.

Основные направления обеспечения безопасности в ДОУ:

1. Физическая безопасность. Физическая безопасность включает защиту здоровья и жизни детей путем предотвращения травм и несчастных случаев. Для этого проводятся мероприятия, направленные на создание безопасной среды обитания внутри детского сада. К ним относятся:

— Обустройство игровых площадок и помещений в соответствии с возрастными особенностями детей.

— Регулярная проверка оборудования и инвентаря на предмет исправности и соответствия стандартам качества.

— Организация прогулок и занятий спортом под контролем воспитателей и инструкторов физической культуры.

— Также важно уделять внимание профилактике инфекционных заболеваний среди детей, соблюдая санитарные нормы и правила гигиены.

2. Психологическая безопасность. Психологическое благополучие ребенка оказывает значительное влияние на формирование его личности и поведения. Создание благоприятной атмосферы в группе способствует развитию коммуникативных навыков, уверенности в себе и эмоциональному комфорту. Воспитатели используют разнообразные методы воспитания, способствующие формированию положительных качеств характера у детей, включая игры, беседы, чтение книг и занятия творчеством. Для поддержания психологического комфорта используются специальные программы профилактики конфликтов между детьми, обучение разрешению конфликтных ситуаций мирным путем, помощь детям в выражении эмоций и чувств.

3. Информационная безопасность. Информационная среда влияет на развитие ребенка, формируя его мировоззрение и ценности. Необходимо учитывать, что современные технологии активно внедряются в образовательный процесс, однако необходимо контролировать доступ детей к контенту, соответствующему возрасту

и интересам ребят. В детских садах используется система фильтрации и блокировки нежелательного контента на компьютерах и планшетах, а также ограничиваются возможности просмотра мультфильмов и передач, несущих негативные образы и идеи. Кроме того, педагоги регулярно беседуют с родителями о важности контроля за использованием гаджетов дома, рекомендуя выбирать качественный и полезный детский контент.

4. Правовая безопасность. Правовые основы безопасности детей закреплены федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами (СанПиН), локальными актами самого учреждения и инструкциями Минпросвещения России. Согласно данным документам, руководство и сотрудники обязаны обеспечивать выполнение всех необходимых мер предосторожности и охраны прав ребенка, нести ответственность за соблюдение норм безопасности. Воспитательные процессы регулируются внутренними распорядительными документами детского сада, такими как инструкции по охране труда, планы эвакуации, положения о порядке приема и передачи детей родителям и другие необходимые меры безопасности.

Рекомендации по обеспечению безопасности в ДОУ:

— Создание специальной комиссии: рекомендуется создать специальную комиссию по вопросам безопасности, состоящую из сотрудников разных подразделений детского сада, родителей и представителей органов местного самоуправления. Эта комиссия должна заниматься разработкой планов мероприятий по улучшению условий содержания и ухода за детьми, осуществляя контроль над выполнением требований пожарной безопасности, санитарно-гигиеническими условиями и качеством питания.

— Проведение регулярных проверок: каждые полгода необходимо проводить комплексные проверки состояния материально-технической базы детского сада, организации питания, наличия медицинской документации и готовности персонала к действиям в чрезвычайных ситуациях.

— Организация профилактических мероприятий: важным элементом обеспечения безопасности являются профилактические мероприятия, включающие проведение разъяснительных бесед с воспитанниками, изучение особенностей детской психологии и предотвращение возникновения конфликтных ситуаций.

— Повышение квалификации педагогов: постоянное повышение уровня профессиональной подготовки работников позволяет своевременно выявлять проблемы

и находить эффективные решения возникающих вопросов, направленных на улучшение безопасности воспитанников.

— Использование современных технологий: использование цифровых решений помогает автоматизировать многие процессы управления безопасностью, облегчая работу администрации и персонала, позволяя быстрее реагировать на возникающие угрозы и устранять риски для детей.

Некоторые примеры реализации мер по обеспечению безопасности детей в МБДОУ «Детский сад № 130 города Чебоксары:

— *Проведение мероприятий по различным темам безопасности.* Например, «Осторожно — подозрительный предмет!», «Обращение с мелкими предметами», «Правила дорожного движения», «Осторожно, электроприборы!».

— *Использование дидактических пособий.* В работе с детьми применяются альбомы «Опасные предметы дома», «Профессия пожарных», «Служба 01», «02», «03» и другие.

— *Применение игровых приёмов.* Для усвоения познавательного материала используются воображаемые си-

туации, придумывание сказок на разные темы, игры-драматизации.

— *Сотрудничество с семьёй.* Для повышения эффективности взаимодействия детского сада и семьи функционирует «Родительский клуб». Родители участвуют в образовательном процессе через тематические беседы, индивидуальные консультации и информацию в «уголках родителей»

Подводя итог, хочется подчеркнуть важность комплексного подхода к обеспечению безопасности детей в дошкольных образовательных учреждениях. Это требует совместных усилий педагогического коллектива, руководства учреждения, родителей и общественности. Только благодаря согласованным действиям всех заинтересованных сторон возможно достижение высоких стандартов безопасности, обеспечивающих полноценное физическое, психическое и нравственное развитие наших малышей.

Таким образом, забота о безопасности дошкольников становится неотъемлемой частью образовательной системы, обеспечивая гармоничное воспитание подрастающего поколения.

Литература:

1. Дубровская Т. И. Безопасность жизнедеятельности детей дошкольного возраста / Т. И. Дубровская. — Москва: Академия, 2022. — 280 с.
2. Новоселова Г. А., Сергеева Н. В. Охрана здоровья и безопасность детей в детском саду: учеб.-метод. пособие / Г. А. Новоселова, Н. В. Сергеева. — СПб.: Речь, 2023. — 240 с.
3. Федорова О. Н. Основы детской безопасности в образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие / О. Н. Федорова. — Ростов н/Д: Феникс, 2022. — 304 с.
4. Самоукина Н. В. Психология риска и безопасности ребёнка / Н. В. Самоукина. — Ярославль: ЯГПУ, 2021. — 160 с.
5. Колесникова А. М. Организация профилактической работы по предупреждению детского травматизма в ДОУ / А. М. Колесникова // Дошкольное воспитание. — 2023. — № 5. — С. 34–39.
6. Ахмедшина Р. Ф. Современные подходы к обеспечению безопасной среды в детских садах / Р. Ф. Ахмедшина // Образование и наука. — 2022. — № 3. — С. 115–123.
7. Ерофеев К. Б. Обеспечение пожарной безопасности в дошкольных образовательных организациях / К. Б. Ерофеев. — Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2021. — 192 с.
8. Звонцова Ю. С. Организация охраны труда и обеспечение безопасности воспитанников в дошкольных учреждениях / Ю. С. Звонцова. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2022. — 150 с.
9. Романова Э. Г. Практикум по обучению педагогов основам детской безопасности / Э. Г. Романова. — Екатеринбург: УРФУ, 2023. — 120 с.

Профессиональная ориентация воспитанников кадетского училища через военно-ориентированное содержание уроков английского языка

Габдиянова Екатерина Ростиславовна, преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык)
Ставропольское президентское кадетское училище

В статье рассматривается вопрос реализации военного компонента на уроках английского языка в довузовских образовательных организациях Министерства обороны РФ. Автор выделил цели и содержание военной составляющей курса английского языка «Первые шаги в военной карьере», а также предложил приемы и методы работы с лексико-грамматическим материалом с описанием процесса применения в профориентационной работе с воспитанниками.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт, профориентационная работа, военный компонент, коммуникативная направленность.*

Процесс развития современной России характеризуется заметно нарастающей потребностью в совершенствовании Вооруженных Сил. Важнейшим условием поддержания боеготовности и боеспособности ВС РФ является качественное своевременное пополнение их людскими ресурсами. Известно, что наибольшая предрасположенность к развитию профессионально важных качеств (например, таких, как дисциплинированность, преданность, верность своему государству) проявляется в подростковом возрасте и ранней юности. Именно в эти возрастные периоды закладывается фундамент личности, формируются базовые социальные установки и основы мировоззрения. Поэтому воспитанники кадетских корпусов представляют собой уникальную группу резерва офицерского состава ВС РФ [1].

Современное довузовское военное образование в качестве одного из приоритетов выдвигает формирование будущего офицера, имеющего высокие нравственные качества и способного к оперативным действиям в режиме военной обстановки не только в России, но и в других странах. Современный военный должен совмещать военно-специальные знания с умением адекватной оценки актуальной картины мира. Поэтому знание английского языка становится первостепенной необходимостью.

Преподаватели иностранного языка нацелены на воспитание у обучающихся интернационального духа, уважения прав и свобод личности, высокой нравственности и терпимости, уважения к культуре, традициям и языку других народов с учетом российских реалий. Поэтому английский язык выделяется среди ряда других учебных дисциплин. Главной задачей изучения английского языка в довузовском учебном заведении является формирование всесторонне развитой личности, которая способна свободно ориентироваться в мире и умеет работать с информацией. В связи с этим, задача предмета состоит не только в том, чтобы дать знания о языке, но также и создать условия для приобретения опыта их использования.

В военном довузовском учебном заведении преподаватели английского языка нацелены на формирование ценностно-нравственной основы самоопределения воспитанников относительно военной деятельности. Они формируют желание, стремление и умение защищать Родину, отстаивать ее интересы, обеспечивать ее безопасность во всех сферах жизни. На уроках также подчеркивается связь военных специальностей с другими профессиями национального и международного характера. В этих целях в обучение английскому языку был введен военный компонент — курс «Первые шаги в военной карьере», который формирует у кадет чувство патриотизма и гордости за свою страну, помогает лучше осознать свою национальную, а также профессиональную принадлежность.

Основная цель военно-ориентированного курса «ПШВК» заключается в развитии иноязычной коммуникативной компетенции кадет на основе военной тематики. Курс призван расширить их фоновые знания о Вооруженных Силах РФ и смежных областях, усилить мотивацию к изучению языка через его профессиональное применение, а также способствовать осознанному профессиональному самоопределению и воспитанию патриотических качеств.

Изучение курса «Первые шаги в военной карьере» направлено на развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. В рамках этого процесса кадеты осваивают военную терминологию и учатся использовать ее на практике. Цель курса — сформировать умение применять языковые навыки во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме), углубить фоновые знания, а также развить общеучебные и специальные умения. Это создает основу для продуктивного овладения языком как инструментом дальнейшего образования и самообразования в избранной военной сфере [2].

Занятия по английскому языку в рамках курса «Первые шаги в военной карьере» основываются на системно-деятельностном и интегрированном подходе с учетом коммуникативной методики. Курс «Первые шаги в военной карьере» направлен на развитие лексико-грамматических навыков речи обучающихся в рамках предложенной военной тематики, формирование и совершенствование коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, развитие логического мышления. Тексты учебного пособия содержат информацию исторического характера (например, повествования военных событий, историю выдающихся полководцев России), и современные данные о военной службе в Российской Федерации (структура и руководство ВС РФ, военное образование в России). Современные темы и интересные факты, обсуждение прочитанного способствуют формированию у воспитанников чувства патриотизма, гордости за свою страну. Задания к текстам носят увлекательный характер, благодаря чему воспитанники активно участвуют в образовательном процессе. Упражнения проверяют, как усвоена новая лексика, как воспитанники ориентируются в грамматическом материале, как могут построить логические высказывания, как эффективно могут работать в парах или группах, чтобы добиться поставленной цели, опровергнуть неверные утверждения, задать и ответить на вопросы, решить кроссворды, найти дополнительную информацию по заданной теме.

Одним из эффективных методов обучения, реализуемых в рамках курса «Первые шаги в военной карьере» на наш взгляд является метод проектов. Целью любого проекта является совершенствование интеллектуальных, познавательных и творческих способностей обучаю-

щихся. Этот метод наиболее полно отражает два основных принципа коммуникативного подхода к обучению иностранному языку: мотивации к учению и личный интерес. Нами разработана и активно внедрена в образовательный процесс практика работы с образовательными проектами, тематика которых нацелена на профориентацию воспитанников (например, «Стрелковые команды и стрелкового устава ВС РФ», «Знаменитые выражения выдающихся русских полководцев», «Воинские ритуалы», «Будни современного солдата», «Военное образование в России», «Моя будущая военная профессия», «Военная карьера»).

Внедрение военного компонента в уроки английского языка формирует целостную систему профориентации, работающую на четырёх уровнях:

— Информационный уровень. Курс конкретизирует представления о службе через изучение военной терминологии и знакомство со спектром военно-учётных специальностей (ВУС), требующих языковой подготовки. Это позволяет кадету преодолеть поверхностные представления о службе.

— Мотивационно-ценностный уровень. Анализ материалов о знаменитых полководцах на английском языке способствует формированию профессиональной идентичности. Владение языком начинает восприниматься как неотъемлемый атрибут компетентного офицера, усиливая личную мотивацию.

— Деятельностный уровень. Через ролевые игры и проекты кадеты апробируют ключевые профессиональные компетенции: отработку докладов, взаимодействие в «международном» штабе, анализ документов. Это позволяет «примерить» профессию, развивая не только языковые навыки, но и критически важные «мягкие навыки» — лидерство, работу в команде, принятие решений.

— Рефлексивный уровень. Выполнение итоговых проектов (например, «Моя будущая военная профессия») и критериальное оценивание, ориентированное на практику, стимулируют самоанализ. Кадет сопоставляет свои склонности с требованиями специальности, формируя осознанный и ответственный выбор [3].

Таким образом, профориентационная работа в рамках курса представляет собой непрерывный процесс, направленный на превращение кадета из пассивного обучающегося в активного субъекта своего профессионального будущего, способного сделать ответственный и мотивированный выбор в пользу служения Отечеству на основе глубокого понимания сути офицерской профессии в современном мире. При обучении английскому языку в рамках курса «ПШВК» преподавателями реализуется профильно-ориентированный междисциплинарный подход, а именно обучение языку в профессиональной сфере будущего офицера, воспитание высоконравственной личности через восприятие иноязычной культуры.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / Под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О.А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. 5-е изд. М.: Просвещение, 2016. 159 с
2. Крисковец Т. Н. Английский язык. Первые шаги в военной карьере. 6 класс: учеб. Пособие для общеобразовательных организаций. / [Т. Н. Крисковец, Е. В. Цветкова-Омеличева]. — М.: Просвещение, 2018. — 111 с.
3. Царев И. Н. Актуализация ценностей патриота и гражданина у воспитанников кадетского военного корпуса // Человек и образование. — Москва: Институт управления образованием Российской академии образования, № 2 (59), 2019. — С. 113–118

Игровые методики развития лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Грязнова Юлия Петровна, учитель-логопед
МБДОУ Детский сад № 6 «Карусель» г. Белгорода

Старший дошкольный возраст характеризуется значительным развитием речевых способностей ребенка. К этому периоду дети овладевают основными компонентами языка и демонстрируют высокую степень языковой компетенции, которая выражается в свободном владении речью, способности вести разговор, формулируя собственные мысли ясно и последовательно, умении выстраивать связные монологи, пересказывать литературные произведения и со-

бытия из своей жизни, используя сложные грамматические конструкции, а также в способности различать звуки и слоги, повторять услышанные фразы и поддерживать беседу.

Совершенно другая картина наблюдается у детей с общим недоразвитием речи. У них присутствуют трудности в построении последовательных рассказов, ограниченность словарного запаса, проблемы с правильным звуковым восприятием и звукопроизношением.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуются рядом особенностей в развитии лексики, отличающих их от детей с нормальным речевым развитием:

1. Ограниченный словарный запас. Ребенок владеет небольшим объемом слов и редко добавляет новые.
2. Неточное понимание и употребление слов. Часто у детей возникают замены близких по звучанию или смыслу слов, что затрудняет общение.
3. Недостаточная сформированность обобщающих понятий. Отсутствие умения выделять общие признаки объектов и явлений.
4. Трудности в выборе нужного слова. У детей появляются заминки и паузы при попытке назвать предмет или описать ситуацию, свидетельствующие о проблемах семантического характера.
5. Ограниченная сочетаемость слов. Использование ребенком шаблонных оборотов, затруднения в построении оригинальных высказываний.

Ряд ученых, таких как В. К. Воробьева [1], В. А. Ковшиков [6], Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [3] в своих исследованиях утверждают, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдается ограниченный словарный запас. Данные авторы выделяют следующие характерные черты:

- ограниченный объем активной лексики: дети используют небольшой объем слов, преимущественно обозначающих знакомые объекты и действия;
- употребление конкретной лексики: в речи дошкольников преобладают названия бытовых предметов и знакомых действий, практически отсутствует абстрактная и обобщающая лексика;
- замещение недостающих слов жестами или невербальными средствами: при нехватке словарного запаса дети нередко прибегают к мимике, жестам и звукоподражаниям;
- несоответствие между пассивным и активным словарем: дети понимают гораздо больше слов, чем используют в собственной речи.

Несформированность словаря у детей с ОНР проявляется в незнании большого количества распространенных слов, характерных для сверстников с нормальной речью:

- названия овощей и фруктов: морковь, свекла, редис, баклажаны, ананас, манго;
- названия животных и птиц: ёж, лось, волк, ворона, ласточка, утка;
- природные явления: гроза, радуга, туман, роса, снегопад;
- названия профессий: врач, учитель, продавец, повар, строитель;
- названия цветов: фиолетовый, оранжевый, серый, розовый.

Различия между детьми с нормальным и нарушенным развитием речи становятся очевидными при сравнении использования ими глаголов и прилагательных. Дошкольники с ОНР сталкиваются с трудностями в под-

боре качественных прилагательных, таких как «круглый», «горький», «широкий», «кислый», в использовании ограниченной категории глаголов, например, «ходить», «есть», «спать», в то время как другие глаголы остаются вне поля зрения.

Логопедическая работа по формированию лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой важный аспект логопедической деятельности, направленный на развитие языковых навыков и обогащение словарного запаса детей с речевыми нарушениями. В данном контексте особое внимание следует уделить игровым методикам, которые являются не только эффективными, но и увлекательными для детей. Игровая форма работы позволяет создать непринужденную атмосферу, в которой дети могут свободно выражать свои мысли, экспериментировать с языком и активно участвовать в процессе обучения.

Одной из ключевых задач логопеда является создание условий для активного использования и обогащения лексики. Для этого необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его уровень речевого развития, интересы и предпочтения. Игровые методики дают возможность адаптировать занятия под потребности детей, что делает процесс обучения более эффективным. Важно помнить, что в дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности, и дети лучше усваивают материал, когда он подается в игровой форме. Это не только способствует повышению мотивации, но и позволяет детям легче воспринимать новую информацию [2].

Одним из распространенных игровых методов является использование настольных игр. Например, игры с карточками, на которых изображены различные предметы, действия или животные, могут быть использованы для формирования лексики. В процессе игры логопед может задавать вопросы, побуждая детей называть предметы, описывать их, а также составлять предложения. Это не только развивает словарный запас, но и способствует формированию грамматических навыков, так как дети учатся правильно строить фразы и использовать слова в нужном контексте. Важным элементом таких игр является поощрение детей за активное участие и правильные ответы, что создает положительный эмоциональный фон и способствует более глубокому усвоению материала [4].

Примеры игр:

1. Игра «Что это?»

Цель: расширение словарного запаса путем называния изображений.

Ход игры: перед ребенком раскладываются карточки с разными животными, растениями или предметами. Логопед показывает карточку и просит назвать, что на ней изображено. Если ребенок затрудняется, логопед называет объект сам, а потом вместе с ребенком повторяет его название несколько раз.

2. Игра «Кто что делает?»

Цель: Формирование навыков словообразования и правильного употребления глаголов.

Ход игры: ребенку показывается карточка с изображением животного или человека, выполняющего какое-то действие (собака бежит, мальчик рисует). Задача ребенка — сказать, кто изображен на картинке и что он делает. Можно помогать наводящими вопросами: «Что делает собака?» или «Что делает мальчик?».

3. Игра «Ассоциации»

Цель: развитие мыслительных процессов и формирование ассоциативных связей.

Ход игры: ребенку показывается карточка с одним предметом, ребенку необходимо подобрать подходящие по смыслу карточки. Например, показывая карточку с тарелкой, попросить ребенка выбрать карточки с ложкой, ножом, вилок.

Еще одним эффективным методом является использование ролевых игр. В таких играх дети могут примерять на себя различные роли, что позволяет им не только развивать речь, но и учиться взаимодействовать с окружающими. В процессе игры дети учатся называть предметы, задавать вопросы, и общаться друг с другом, что способствует развитию не только лексики, но и коммуникативных навыков. Важно, чтобы логопед активно участвовал в игре, направляя детей, задавая уточняющие вопросы и стимулируя их на использование новых слов [3].

Примеры игр:

1. Магазин игрушек

Ход игры: один ребенок выступает продавцом, другие покупателями. Продавец представляет игрушки, рассказывает о них, называя свойства и предназначение. Покупатель выбирает игрушку, задает вопросы и поясняет свое решение.

Пример разговора:

— Добрый день! Что бы вам хотелось купить?

— Я хочу плюшевую собачку!

— Посмотрите, какая красивая у меня есть, она мягкая и пушистая.

2. Поездка на автобусе»

Ход игры: дети разыгрывают поездку на общественном транспорте. Водитель объявляет остановки, пассажиры покупают билеты, задают вопросы водителю.

Пример разговора:

— Следующая остановка «Детский сад».

— Сколько стоит билет до школы?

— Билет стоит десять рублей.

3. Игра «Посещение врача»

Ход игры: один ребенок играет роль врача, другой — пациента. Врач расспрашивает пациента о самочувствии, слушает сердце, измеряет температуру и прописывает лекарства, объясняя пациенту назначение лекарств и процедуру.

Примеры разговора:

— Что у тебя болит?

— Давай послушаем твоё сердце. Оно бьётся хорошо.

— Тебе нужно пить витамины, чтобы быстрее поправляться.

Использование сказок и storytelling также является мощным инструментом для формирования лексики. Логопед может читать детям сказки, акцентируя внимание на ключевых словах и фразах, а затем предлагать детям самим рассказывать истории, используя элементы сюжета. Это не только обогащает словарный запас, но и развивает творческое мышление. Дети могут создавать свои собственные версии сказок, что позволяет им экспериментировать с языком и использовать новые слова в различных контекстах. Важно, чтобы логопед поддерживал инициативу детей, подсказывал им, если они сталкиваются с трудностями, и поощрял за креативность и оригинальность.

Кроме того, важно использовать разнообразные методические материалы, такие как картинки, схемы, аудиозаписи и видеоматериалы. Эти ресурсы могут быть интегрированы в игровые занятия, что сделает их более насыщенными и интересными. Например, в процессе игры можно использовать картинки с изображением различных животных и предметов, предлагая детям называть их и описывать. Это не только развивает лексику, но и способствует формированию навыков классификации и обобщения. Логопед может задавать вопросы, побуждая детей объяснять, почему те или иные предметы относятся к определенной категории, что дополнительно обогащает их словарный запас.

Не менее важным аспектом является работа с эмоциями и чувствами. Игры, в которых дети могут выражать свои эмоции, помогают им не только развивать речь, но и учиться понимать и учитывать чувства других людей. Например, игра «Эмоции» может быть использована для того, чтобы научить детей называть и описывать свои эмоции, а также понимать эмоции других. Это способствует не только развитию лексики, но и формированию эмоционального интеллекта, что имеет огромное значение в социальном взаимодействии.

Также стоит отметить, что работа по формированию лексики должна быть системной и последовательной. Логопед должен планировать занятия, определяя цели и задачи, а также подбирая соответствующие игровые методики. Важно учитывать, что развитие лексики — это длительный процесс, который требует регулярной практики и повторения. Поэтому занятия должны проводиться регулярно, а логопед должен активно вовлекать детей в процесс, создавая условия для повторения и закрепления новых слов и фраз.

В заключение, можно сказать, что игровые методики являются неотъемлемой частью логопедической работы по формированию лексики у старших дошкольников с общим нарушением речи. Они позволяют создать атмосферу, способствующую активному обучению, и делают процесс усвоения новой информации более увлекательным и доступным. Используя разнообразные игры, ролевые ситуации и методические материалы, логопед может осуществлять формирование словарного запаса у детей, помогая им преодолевать речевые трудности и развивать коммуникативные навыки.

Литература:

1. Воробьева Т. А. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика / Т. А. Воробьева. — СПб.: Издательский дом «Литера», 2012. — 64с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // М.: АРКТИ. — 2004. — Т. 168. — С. 60
3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей. — М.: КнигоМир, 2011. — 288 с.
4. Миняжева Д. Р. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста // диссертация на соискание уч. ст. к. пед. н. — 2008г.
5. Жулина Е. В., Лебедева И. В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — №. 63–1. — С. 111–115.
6. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: Теория речевой деятельности: учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. — М.: АСТ: Астрель, 2007. — 318 с.

Феликсологический подход в образовании: опыт вьетнамских педагогов

Дао Тхи Нгок Ань, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Ханойский педагогический университет (Вьетнам)

В последнее время во Вьетнаме отмечается большое количество теоретических и эмпирических исследований по проблеме воздействия «счастливого» образования на личность школьников в соответствии с общественными требованиями к школам как к важнейшему институту социализации детей на основе гуманистической культуры человека. При этом «счастливые» уроки выступают главным фактором «счастливой» школы и построены на основе так называемого коэффициента счастливого учебного урока и личного коэффициента счастья учеников.

Центральный вопрос теории «школы счастья» звучит так: как определяется человеческое счастье? По мнению автора Данг Хоанг Нгана, счастье часто связывают с позитивными эмоциями и удовлетворением жизнью [3]. В то же время авторы Хуинь Ван Шон и Хо Нгок Кьеу утверждают, что счастье — это психологическое состояние, связанное с позитивными эмоциями, выражаемыми человеком как внутренне, так и внешне. Отсюда эти педагоги определяют «счастливую» школу в самом общем смысле как учебную среду, которая не только учит учеников тому, что им нужно и чего им не хватает, но и старается в максимальной мере раскрыть их индивидуальный потенциал, поддерживает энтузиазм в обучении, а также сохраняет их физическое и психическое благополучие [4].

Как правило, при исследовании концепции «счастливой» школы вьетнамские педагоги учитывают результаты исследований авторов разных стран. Многие психологи рассматривают вопрос человеческого счастья с психологической точки зрения, а именно с точки зрения психологического благополучия. Здесь необходимо упомянуть обобщенную модель психологического благополучия, предложенную К. Риффом, включающую шесть компонентов:

1. позитивное отношение к себе и своей жизни (самопринятие);
2. наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни);
3. способность выполнять требования, предъявляемые к человеку в повседневной жизни (компетентность);
4. постоянное развитие и самореализация (личностный рост);
5. пронизанные заботой и доверием отношения с другими людьми (позитивные отношения);
6. способность следовать собственным убеждениям (автономность) [1, с. 99–104].

В 2014 году ЮНЕСКО во Вьетнаме предложила модель «счастливой» школы, которая в 2018 году начала внедряться в некоторых школах города Хюэ. Согласно требованиям ЮНЕСКО, для создания «счастливой» школы необходимо выполнить 22 критерия, которые можно разделить на три группы:

- критерии, относящиеся к людям;
- критерии, относящиеся к процессам;
- критерии, относящиеся к учебной среде [2].

Несмотря на то что вьетнамские педагоги перенимают лучший мировой опыт, они по-прежнему ищут собственные направления исследований в области создания «счастливых» школ, соотносящиеся с реалиями современного образования Вьетнама. Анализ и обобщение исследований вьетнамских ученых показывают, что психологи сосредотачиваются на изучении внутренних механизмов, создающих ощущение счастья у школьников, в то время как педагоги уделяют основное внимание изучению внешних факторов, влияющих на их счастье. Основываясь на собственном практическом опыте и учитывая, что стар-

шекласники часто сталкиваются с академическим давлением, авторы Фам Тхи Фуонг Тхук и Буй Тхи Нга предлагают следующие способы создания «счастливой» школы:

- обеспечить школы материальными средствами и современным оборудованием для обучения и преподавания;
- создать условия для того, чтобы учителя могли профессионально расти и раскрывать свой творческий потенциал в воспитании и обучении учащихся;
- обеспечить высокое качество образования в школах;
- активно применять инновации в воспитании и обучении школьников;
- содействовать появлению кабинетов психологов в школах [6].

Немаловажный вопрос для многих исследований по «счастливому» образованию: как определить факторы его воздействия на личность школьников? В рамках нашей статьи на уровне образовательного учреждения было выявлено три фактора: «счастливая» школа, «счастливые» классы и «счастливые» уроки. Последний фактор особенно важен, поскольку уроки воздействуют на личность учеников напрямую и наиболее сильно. С помощью метода моделирования нами была разработана модель «счастливого» урока. Пятиэтапная модель счастливого урока описывается следующим образом.

Первый этап. Определение коэффициента «счастливого» урока (КСУ)

На этом этапе учитель должен провести вводный разговор с учениками о предыдущем уроке, с помощью заранее подготовленного учебного материала собирать информацию о том, какую его часть они смогут усвоить и какую его часть они хотят усвоить. На основе этой информации можно рассчитать коэффициент «счастливого» урока по следующей формуле:

$$КСУ = \frac{X}{Y},$$

где X — доля учебного материала конкретного урока (в процентах), которую ученики того или иного класса хотят усвоить (среднее значение по всем ученикам);

Y — доля учебного материала конкретного урока (в процентах), которую ученики того или иного класса смогут усвоить (среднее значение по всем ученикам).

Второй этап. Создание диаграммы урока, фиксирующей позиции учеников класса

После определения КСУ учителю необходимо соотносить его с личным коэффициентом счастья (ЛКС) каждого ученика. ЛКС определяется по следующей формуле:

$$ЛКС = \frac{A}{B},$$

где A — доля учебного материала конкретного урока (в процентах), которую данный ученик хочет усвоить;

B — доля учебного материала конкретного урока (в процентах), которую данный ученик сможет усвоить.

При сопоставлении КСУ и ЛКС учитель создает диаграмму урока, на которой должны быть зафиксированы позиции учеников класса вокруг КСУ следующим образом (см. рис. 1).

Третий этап. Проектирование учебных модулей и методов обучения на основе КСУ и ЛКС

На этом этапе учителю следует спроектировать учебное содержание по теме урока в форме учебных модулей, которые, в свою очередь, подразделяются на основные и вспомогательные в соответствии с КСУ и ЛКС. При этом учитель должен определить и спроектировать методы и коллективного, и индивидуального обучения, что позволит реализовать адаптивный подход к «счастливому» обучению.

Четвертый этап. Организация проектированного учебного урока

В зависимости от темы и цели каждого урока учебный процесс может быть осуществлен по-разному, но в целом можно определить следующие шаги.

— Шаг 1 «Разминка». Цель этого шага — формирование у учеников с помощью дидактических игр положительного психологического состояния как показателя готовности к учебной деятельности.

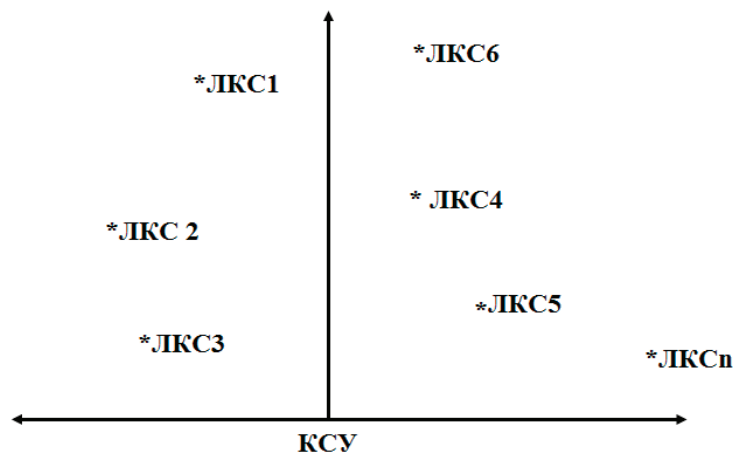


Рис. 1. Пример диаграммы счастливого урока с зафиксированием позиций учеников вокруг КСУ

— Шаг 2 «Я — молодой и счастливый ученый». Цель этого шага — усвоение учебных модулей при организации учебно-исследовательской деятельности учеников.

— Шаг 3 «Окно взаимодействия». Цель этого шага — организация для учеников возможности поделиться своими знаниями (см. табл. 1).

Таблица 1. Окно взаимодействия

Зона знаний «Я хорошо усвоил, и ты тоже хорошо усвоил»	Зона знаний «Я хорошо усвоил, но ты нехорошо усвоил»
Зона знаний «Ты хорошо усвоил, но я нехорошо усвоил»	Зона знаний «Я нехорошо усвоил, ты тоже нехорошо усвоил»

— Шаг 4 «Креативный практик». Цель этого шага — формирование у обучаемых умения применить усвоенные знания при решении стандартных и нестандартных учебных ситуаций.

Пятый этап. Созерцание с «веселыми» оценками

В отличие от традиционного урока, где на последнем этапе учитель обычно проводит контрольно-оценочную деятельность, на «счастливом» уроке эта деятельность может проводиться в любое время, и ее цель — не оценивание уровня усвоения учениками знаний, а улучшение

качества учебного процесса, что реализуется через выполнение веселых креативных заданий и получение «веселых» оценок. Таким образом учащиеся проводят процесс самосозерцания.

Итак, наша модель «счастливого» урока основана на принципе «счастливые учителя — счастливые ученики». Это инновационная модель обучения, создающая в «счастливом» классе позитивную, радостную и безопасную учебную среду, где учеников любят, уважают и где они активно усваивают знания.

Литература:

1. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life // Current Directions in Psychological Science. — 1995. — № 4. — P. 99–104.
2. UNESCO Bangkok office (2016). Happy school: A framework for learner well-being in the Asia-Pacific. This publication is available in Open Access under the Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) license.
3. Đặng Hoàng Ngân. Ảnh hưởng của tiêu điểm kiểm soát đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên : Luận án tiến sĩ Tâm lý học // Đại học Quốc gia Hà Nội. 2019.
4. Huỳnh Văn Sơn, Hồ Ngọc Kiều. Thực trạng nhận thức về xây dựng “trường học hạnh phúc” tại các trường trung học phổ thông tỉnh Long An // Tạp chí Giáo dục. — 2023. — 23(15). — P. 45–51. — URL: <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/download/838/575/710>
5. Nguyễn Lê Thuỳ. Quản lý xây dựng trường học hạnh phúc tại các trường tiểu học thành phố Lạng Sơn, tỉnh Lạng Sơn // Journal of educational equipment: Education management. — 2024. — Volume 1, Issue 310 (April). — ISSN 1859-0810. URL: <https://vjol.info.vn/index.php/tctbgd/article/download/97164/82112/>
6. Phạm Thị Phương Thức, Bùi Thị Nga. Giải pháp xây dựng trường học hạnh phúc, giảm áp lực học tập cho học sinh tại khối Trung học phổ thông Nguyễn Bình Khiêm — Hà Nội // Tạp chí khoa học giáo dục việt nam. Số 34 tháng 10/2020. URL: http://vjes.vnies.edu.vn/sites/default/files/bai_so_11_-_so_34_2020_0.pdf

Педагогические основания совершенствования профессиональной подготовки юристов в условиях магистратуры

Ефремов Леонид Сергеевич, студент магистратуры

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье исследуется актуальная проблема интеграции педагогических знаний в систему профессиональной подготовки юристов на уровне магистратуры. Автор анализирует специфику образовательных целей современного юридического образования, выходящих за рамки простой трансляции нормативных знаний. Обосновывается тезис о необходимости целенаправленного формирования у магистрантов-юристов педагогической компетенции как элемента их профессионального мастерства. Рассматриваются ключевые педагогические подходы и технологии (проблемное обучение, кейс-метод, симуляционные формы), наиболее релевантные для задач углубленной юридической подготовки. Делается вывод о том, что осознанное применение педагогических принципов в магистратуре способствует развитию критического мышления, коммуникативных навыков и способности к самообучению, что в конечном итоге повышает качество юридических кадров.

Ключевые слова: педагогика, юридическое образование, магистратура, профессиональная подготовка, компетентностный подход, методика преподавания, клиническое юридическое образование, интерактивные методы.

Введение. Современное российское юридическое образование, особенно на уровне магистратуры, находится в процессе постоянной трансформации, отвечая на вызовы динамично меняющегося правового поля, цифровизации и усложнения социальных отношений. Если бакалавриат традиционно ориентирован на формирование фундаментальных знаний и базовых профессиональных умений, то магистратура призвана готовить специалистов, способных к исследовательской, аналитической и экспертной деятельности высокой сложности [3, с. 45]. В этом контексте возникает закономерный вопрос: достаточно ли для достижения этих целей лишь углубленного изучения специальных юридических дисциплин?

Практика показывает, что эффективность профессиональной деятельности юриста, будь то адвокат, корпоративный консультант, судья или правозащитник, в значительной степени определяется не только объемом его правовых знаний, но и комплексом «надпрофессиональных» навыков. К ним относятся: способность ясно излагать сложные правовые конструкции (устно и письменно), аргументированно убеждать аудиторию, эффективно взаимодействовать с клиентами и коллегами, организовывать правовое просвещение, а также непрерывно самостоятельно обновлять свои знания. Формирование этих компетенций находится в прямой связи с педагогическим измерением образовательного процесса.

Таким образом, целью настоящей статьи является обоснование значимости педагогического компонента в подготовке магистров-юристов и определение наиболее эффективных педагогических подходов для реализации данной задачи. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) раскрыть специфику педагогических целей в юридическом образовании; 2) проанализировать содержание педагогической компетенции будущего юриста; 3) охарактеризовать практико-ориентированные педагогические технологии, применимые в магистерских программах.

Педагогические цели в системе современного юридического образования. Традиционная модель юридического образования в России долгое время основывалась на лекционно-семинарской системе с акцентом на репродуктивное усвоение нормативного материала. Однако компетентностный подход, закрепленный в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), сместил акцент на результаты обучения, выраженные в виде способности решать профессиональные задачи [4].

Применительно к магистратуре эти задачи носят комплексный, зачастую нестандартный характер. Педагогика в данном случае перестает быть «техникой передачи информации» и становится инструментом развития профессионального мышления. Основными педагогическими целями на этом уровне становятся:

1. Формирование критического и системного правового мышления. Магистрант должен уметь не только интерпретировать нормы, но и видеть их системные связи, оценивать правовые явления в социально-экономическом контексте, подвергать сомнению устоявшиеся доктринальные положения.

2. Развитие навыков самостоятельной исследовательской и аналитической работы. Это предполагает умение ставить исследовательские задачи, работать с источниками (включая зарубежные и междисциплинарные), анализировать судебную практику и формулировать научно-обоснованные выводы.

3. Совершенствование профессиональной коммуникации и риторики. Юрист всегда должен быть оратором и писателем. Педагогический процесс же, в свою очередь, должен создавать условия для оттачивания навыков построения речи, ведения дискуссии, написания процессуальных и аналитических документов.

4. Воспитание этико-профессиональных качеств и правосознания. Особенно важно в магистратуре, где готовятся будущие лидеры правового поля, закладывать основы профессиональной идентичности, понимание социальной роли права и ответственности юриста.

Педагогическая компетенция как элемент профессионализма юриста. Помимо того, что педагогические методы используются преподавателем для обучения магистрантов, сама педагогическая компетенция становится необходимой частью профессионального портрета выпускника магистратуры. Это обусловлено следующими факторами:

— Экспертная и консультационная деятельность: Юрист-магистр часто выступает в роли эксперта, который должен доступно разъяснить правовые последствия, обучить сотрудников компании основам соблюдения требований, провести правовой ликбез для граждан.

— Работа в команде и наставничество: В крупных юридических структурах «senior» специалисты неизбежно участвуют в обучении и адаптации «junior» коллег, что требует элементарных навыков менеджмента знаний и педагогического подхода.

— Академическая карьера: Для части магистрантов магистратура является ступенью к научно-педагогической деятельности, а значит, фундаментальные педагогические знания становятся для них прямым профессиональным требованием.

Таким образом, педагогическая компетенция юриста может быть определена как интегративная способность эффективно передавать, разъяснять и структурировать правовые знания для различной аудитории, используя адекватные методы и формы коммуникации, с целью достижения понимания и решения конкретных практических или познавательных задач.

Педагогические технологии в магистерской подготовке юристов. Реализация обозначенных целей и формирование педагогической компетенции требуют выхода за рамки традиционной лекции. На первый план выходят интерактивные и практико-ориентированные технологии.

1. Кейс-метод (метод конкретных ситуаций). Является краеугольным камнем современного юридического образования. В магистратуре кейсы должны отличаться повышенной сложностью, включать противоречивую судебную практику, этические дилеммы, межотраслевые коллизии. Анализ кейса развивает навыки работы с фактами, выявления правовых проблем, оценки рисков и построения стратегии [5, с. 112].

2. Проблемное обучение. Преподаватель не излагает готовые знания, а создает проблемную ситуацию (например, пробел в законодательстве, конфликт правовых принципов), которую магистранты должны разрешить путем самостоятельного поиска и анализа информации. Это стимулирует исследовательскую активность и творческий подход к праву.

3. Симуляционные методы (ролевые и деловые игры). Моделирование реальных профессиональных ситуаций: судебных процессов (moot court), переговоров по заключению договора, медиационных сессий, заседаний юридического департамента. Данные методы являются наиболее эффективными для отработки коммуникативных навыков, поведения в конфликте и применения процедурных знаний в условиях, приближенных к реальности [6, с. 78].

4. Клиническое юридическое образование. Выступает высшей формой интеграции теории и практики. Магистранты под руководством преподавателя оказывают реальную правовую помощь социально незащищенным гражданам. Это не только формирует практические навыки (интервьюирование клиента, составление документов),

но и воспитывает социальную ответственность и профессиональную этику [7].

5. Проектная деятельность. Выполнение комплексных исследований или разработка проектов нормативных актов, юридических заключений по сложному вопросу. Развивает навыки управления проектами, командной работы и глубокого системного анализа.

6. Использование цифровых технологий и EdTech. Внедрение специализированных юридических баз данных, систем анализа судебной практики на основе ИИ, онлайн-курсов, инструментов для совместной работы над документами (например, в рамках подготовки к трансграничной сделке) становится неотъемлемой частью педагогического процесса.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что педагогика для юристов является не вспомогательной дисциплиной, а стратегическим ресурсом повышения качества юридического образования, особенно на уровне магистратуры. Осознанное проектирование образовательного процесса с опорой на современные педагогические подходы позволяет преодолеть разрыв между абстрактным теоретическим знанием и требованиями юридической практики.

Интеграция педагогической составляющей в магистерские программы способствует подготовке юристов нового типа — гибких, мыслящих критически, способных к постоянному самообразованию и эффективной коммуникации. Они обладают не только специальными знаниями, но и умением эти знания структурировать, передавать и применять в нестандартных ситуациях. Таким образом, дальнейшее развитие методик преподавания в магистратуре юридического факультета, внедрение инновационных педагогических технологий и внимание к формированию педагогической компетенции у самих магистрантов являются необходимыми условиями для укрепления правовой системы России и подготовки конкурентоспособных юридических кадров.

Литература:

1. Алексеева П. М. Правовые основы преподавания педагогики магистрантам направления подготовки «Юриспруденция» / П. М. Алексеева. — Текст: непосредственный // Закон. Право. Государство. — 2022. — № 3. — С. 23–26;
2. Алексеева П. М. Тенденции развития преподавательской деятельности в современном вузе / П. М. Алексеева. — Текст: непосредственный // Закон. Право. Государство. — 2021. — № 1. — С. 40–42;
3. Баранов П. А., Курченко В. Н. Современные тенденции развития юридического образования в России: от знаниевой к компетентностной модели // Право и образование. — 2020. — № 5. — С. 44–53.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.04.01 «Юриспруденция» (уровень магистратуры). Утвержден приказом Минобрнауки России от 21.11.2022 № 1196.
5. Грудцына Л. Ю. Активные и интерактивные методы обучения в подготовке юристов: теория и практика. — М.: Проспект, 2019. — 176 с.
6. Кашанина Т. В. Методика преподавания права: учебник для вузов. — М.: Норма, 2018. — 320 с.
7. Дегтярев С. Л. Клиническое юридическое образование в России: традиции и инновации // Вестник гражданского процесса. — 2021. — Т. 11. — № 3. — С. 32–48.
8. Названова М. А. Цифровая педагогика в высшей школе: новые вызовы для юридического образования // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31. — № 2. — С. 119–130.

Методические подходы при изучении мочевыделительной системы человека

Журавлева Ксения Евгеньевна, учитель биологии
МБОУ «Школа № 51» г. Прокопьевска (Кемеровская область)

Ключевые слова: методический подход, компетентностный подход, системно-деятельностный подход, компетентностная модель, овладение комплексом компетенций.

Методический подход — это совокупность способов воздействия педагога на занимающихся, выбор которых обусловлен определенной научной концепцией, логикой организации и осуществления процесса обучения, воспитания и развития.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность». Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования. Например, в стратегии модернизации содержания общего образования читаем: «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [3].

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов учащихся по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции «усвоения знаний».

Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Как пишут Bowden и Marton: «Если вы не представляете, с какими ситуациями могут столкнуться ваши ученики в будущем, учите их тому, что они могут применить в любых ситуациях. Поэтому принципиальное значение приобретает описание тех компетенций (умений), которые могут быть использованы в любых ситуациях. Причем язык описания должен быть общим для всех учебных заведений и всех ступеней обучения».

Принципиально изменяется и позиция преподавателя. Он перестает быть вместе с учебником носителем «объективного знания», которое он пытается передать ученику.

Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Он должен организовывать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Фактически он создает условия, развивающую среду, в которой становится возможным выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций. И, что очень важно, это происходит в процессе реализации своих собственных интересов и желаний, приложения усилий, взятия на себя ответственности [1].

В отечественной научно-педагогической литературе выделяются такие ключевые компетенции, которые необходимо сформировать у обучающихся:

- способность к самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- способность к самостоятельному решению проблем в сфере социально-трудовой деятельности, общественной, культурно-досуговой, бытовой;
- коммуникативные способности, межкультурное взаимопонимание;
- способность к проектной деятельности;
- способность к созданию условий, обеспечивающих безопасность и здоровье;
- способность ориентироваться в окружающем мире и создавать собственный мир как среду духовного саморазвития, выбор духовных ценностей, готовность к рефлексии. Эти компетенции соответствуют, в основном, ключевым компетенциям Жака Делора (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить), но более ориентированы на духовность [2].

Развитие компетентностного подхода вызвано необходимостью перехода от «знаниевой» парадигмы к «лично-деятельностной».

Компетенция является определенным набором требований к образовательной подготовке ученика. Компетентность — владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Системно-деятельностный подход является попыткой объединения двух научных подходов: системного, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.), и деятельностного (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). В сочетании с си-

ственным деятельностным подход методологически усиливается, повышается его эффективность.

Понятие «системно-деятельностный подход» нельзя назвать принципиально новым в российском образовании. В отечественной психологии это понятие используется с 1985 г. В начальной школе многие годы успешно реализуется система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, одним из основных методических принципов которой выступает

деятельностный подход, ориентированный на предметную (практическую) деятельность младших школьников. Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом — быть хозяином своей деятельности, ставить цели, решать задачи, отвечать за результат. Именно данный подход следует применять при изучении темы «Мочевыделительная система человека» в курсе 9-го класса по биологии.

Литература:

1. Агарков Н. М., Зубов О. М. Компьютерная система мониторинга и диагностики заболеваний мочеполовой системы // Вестник новых мед. технологий. — 2003. — № 3. — С. 94–95.
2. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. — 176 с.
3. Федоров А. Э., Метелев С. Е., Соловьев А. А., Шлякова Е. В., Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / —Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. — 210 с.

Экспериментальное исследование эффективности использования современных цифровых технологий при персональном обучении иностранным языкам

Захаров Андрей Олегович, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье автором представлено экспериментальное исследование эффективности использования современных цифровых технологий в условиях персонализированного обучения иностранным языкам. Целью исследования являлось выявление влияния индивидуально-психологических характеристик обучающихся — эмоциональной устойчивости, направленности личности (экстраверсия–интроверсия) и уровня интеллекта — на формирование лексической, грамматической и речевой компетенций при изучении английского и немецкого языков. Исследование проведено в форме педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы, с применением мультимедальных цифровых лексических карточек и различных дидактических стратегий обучения. Для анализа результатов использовался регрессионный анализ. Полученные данные показали, что интеллект является ведущим фактором успешности языкового обучения, экстраверсия существенно влияет на развитие устной речи, а эмоциональность оказывает модифицирующее воздействие на результаты обучения. Установлена эффективность последовательного изучения двух иностранных языков с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровая трансформация обучения иностранным языкам, современные цифровые технологии, интенсификация персонального обучения, уровень эмоциональности, уровень интеллекта, экстраверсия, интроверсия, эффективность персонального обучения иностранным языкам.

Вопрос интенсификации обучения иностранному языку с помощью современных цифровых технологий остается недостаточно изученным в научной литературе. Хотя существует множество исследований, посвященных отдельным цифровым инструментам, их комплексное влияние на ускоренное освоение языка проработано слабо. Недостаточно раскрыты вопросы персонализированного обучения, адаптивных технологий и их эффективности в сравнении с традиционными методами. Кроме того, мало исследований, систематизирующих влияние цифровых технологий на развитие коммуникативных навыков и мотивации учащихся. При этом быстрые изменения в сфере цифрового образования требуют более глубокого анализа современных методик. Недостаточная

теоретическая и аналитическая проработка данной проблемы определяет актуальность ее изучения [1].

В рамках данного экспериментального исследования для описания личности обучающихся были выбраны три ключевых аспекта.

- 1) Эмоциональная устойчивость.
- 2) Направленность личности: экстраверсия — интроверсия.
- 3) Когнитивные способности (интеллект).

В контексте данного экспериментального исследования рассматриваются три дидактические стратегии обучения иностранному языку: иллюстративно-объяснительная стратегия обучения, проблемная стратегия обучения и цифровая стратегия обучения с использованием

современных цифровых технологий. Каждая из них предполагает специфическую организацию учебной деятельности, ориентированную на различные уровни когнитивной и личностной активности обучающихся.

Иллюстративно-объяснительная стратегия обучения характеризуется преобладающей активностью преподавателя, который осуществляет систематическую подачу учебной информации преимущественно в вербальной форме.

Проблемная стратегия обучения предполагает сбалансированное участие преподавателя и обучающихся, направленное на стимулирование аналитического мышления и формирование навыков критической оценки информации.

Цифровая стратегия обучения с использованием современных цифровых технологий ориентирована на максимальную активность обучающихся и обеспечивает индивидуализированный подход к освоению материала, учитывая особенности темпа, методов и приёмов учебно-познавательной деятельности каждого учащегося.

Экспериментальное исследование результативности обучения, основанного на принципах индивидуализации и направленного на интенсификацию образовательного процесса, реализуется поэтапно и включает три взаимосвязанных этапа.

На констатирующем этапе осуществляется психолого-педагогическая диагностика обучающихся, направленная на выявление индивидуальных личностных и когнитивных характеристик, включая тип направленности личности (экстравертированность или интровертированность), уровень эмоциональной выраженности и интеллектуального развития.

Одновременно определяется исходный уровень языковой подготовленности в рамках изучаемой тематики, что позволяет зафиксировать стартовые показатели, необходимые для последующей оценки прироста знаний как критерия дидактической эффективности.

Формирующий этап ориентирован на практическую реализацию разработанных дидактических стратегий, которые воплощаются через систему методических приёмов и целенаправленную организацию работы с учебным материалом в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся.

На контрольном этапе проводится итоговая оценка результатов обучения, позволяющая определить уровень сформированности знаний и умений непосредственно после завершения учебного воздействия и установить степень эффективности применяемых методических решений.

Экспериментальное исследование проводилось в виде педагогического эксперимента в естественных условиях.

В рамках констатирующего этапа эксперимента проводится выявление индивидуально-психологических характеристик обучающихся, включая выраженность экстравертированности или интровертированности, уровень эмоциональной реактивности и интеллектуального развития.

Вот сводный аналитический вывод по всей группе из 10 участников, с учётом эмоциональности, экстраверсии и уровня интеллекта.

В группе наблюдается разнообразие эмоциональных профилей, что позволяет комбинировать участников с разной стрессоустойчивостью в совместной деятельности. Примерно 30 % участников эмоционально стабильны, 40 % — умеренно чувствительные, 30 % — высокоэмоциональные.

Группа сбалансирована по социальной активности. Примерно треть участников — интроверты, треть — амбиверты и треть — экстраверты. Это позволяет формировать группы для совместной работы, где интроверты могут дополнять экстравертов, а амбиверты — выступать связующим звеном.

Большинство участников группы демонстрируют средний уровень интеллекта, что типично для учебных групп. Высокий уровень интеллекта отмечен у 3 участников, что позволяет им быстрее усваивать материал и поддерживать коллектив в обучении.

Результаты начального тестирования по лексической компетенции показали, что исходный уровень владения лексическим материалом у обучающихся находится в зависимости от комплекса личностных и когнитивных характеристик.

Для английского языка доминирующим фактором успешности является интеллект, обеспечивающий системное усвоение словаря и правил словообразования. Для немецкого языка, наряду с интеллектом, существенную роль играет экстраверсия, отражающая коммуникативную активность и готовность к взаимодействию.

Выявленные различия в структуре факторов создают основания для разработки дифференцированных дидактических стратегий на формирующем этапе эксперимента: при обучении английскому языку акцент должен быть сделан на когнитивно-аналитических упражнениях, а при обучении немецкому — на коммуникативно-деятельностных формах работы, стимулирующих речевую активность учащихся.

Грамматическая компетенция формируется под воздействием тех же индивидуально-психологических характеристик, что и другие языковые навыки, однако именно здесь наиболее явно проявляется влияние интеллектуального фактора. Высокий уровень интеллекта обеспечивает лучшее понимание грамматических закономерностей, гибкость в их применении и способность к переносу грамматических структур из одного языка в другой.

Сравнение английского и немецкого языков выявило, что в немецком грамматика требует более аналитического подхода из-за морфологической сложности (склонения, артикли, порядок слов), тогда как в английском ключевую роль играет автоматизация синтаксических шаблонов. Тем не менее общие тенденции остаются сходными: успешность овладения грамматикой напрямую связана с уровнем интеллектуального развития и степенью сформированности учебной автономии.

Таким образом, можно заключить, что грамматическая компетенция — это интегративный показатель языковой подготовки, отражающий взаимодействие когнитивных и личностных факторов, а не только знание правил. В обоих языках наиболее устойчивый прогресс наблюдается у обучающихся с выраженным когнитивным потенциалом и сбалансированным эмоционально-волевым профилем.

Формирующий этап эксперимента представляет собой этап апробации дидактических стратегий, где выбор и применение учебного материала подчинены разработанной методике обучения.

В современной лексикологической и когнитивной психолингвистической практике одним из эффективных инструментов формирования и закрепления словарного запаса являются мультимодальные цифровые лексические карточки, объединяющие визуальные, аудиальные и контекстные элементы. Предлагаемая методика предусматривает последовательное изучение двух иностранных языков, где английский язык выступает основным, а немецкий — вторичным.

На первом этапе учащиеся осваивают лексические единицы английского языка через мультимодальные цифровые лексические карточки, включающие: цветное изображение, слово, транскрипцию, грамматические и лексические характеристики слова, перевод слова на родной язык, пример употребления слова в предложении и перевод примера.

Такой комплексный подход обеспечивает глубокое кодирование информации в долговременную память, формирует семантические ассоциации и создаёт контекстуальное понимание словарного материала.

Вследствие этого учащийся не только запоминает форму слова, но и осваивает его употребление в различных коммуникативных ситуациях.

После усвоения английской лексики вводится аналогичная немецкая лексика. При этом немецкие мультимодальные цифровые лексические карточки создаются отдельно и не совмещаются с английскими.

Психолингвистический принцип, лежащий в основе этого этапа, заключается в том, что предварительное освоение английской лексики через мультимодальные цифровые лексические карточки существенно снижает когнитивную нагрузку при изучении немецкого. Мозг уже сформировал семантический и контекстуальный каркас, что позволяет легче ассоциировать немецкое слово с его значением и употреблением. Эффект экономии когнитивных ресурсов подтверждается исследованиями в области межязыковой передачи знаний и когнитивной нагрузки.

Таким образом, последовательное изучение двух языков с использованием мультимодальных цифровых лексических карточек реализует эффект когнитивной экономии: сначала создается надежная семантическая основа на английском языке, затем на её базе формируется вторичный словарный запас немецкого языка. Это позволяет учащемуся быстрее усваивать вторичный материал, снижает вероятность перегрузки памяти и повышает эффективность закрепления новых слов и выражений.

Практическая реализация методики включает три дидактические стратегии:

1. Иллюстративно-объяснительная — обучение через визуальные и контекстные примеры с использованием лексических цифровых карточек.

2. Проблемная — активизация мышления и самостоятельного поиска значений и контекстов употребления с помощью карточек.

3. Цифровая — интерактивное использование лексических цифровых карточек для постепенного закрепления лексики и контроля прогресса.

Такой подход обеспечивает последовательное освоение лексики, которое может быть интегрировано как в процесс совершенствования четырех языковых навыков (говорение, аудирование, письмо, чтение), так и в целенаправленное формирование словарного запаса независимо от этих навыков.

Логика выбора стратегии по типу обучающегося основывается на следующих постулатах.

1. Низкий интеллект — это только иллюстративно-объяснительная стратегия.

Низкая когнитивная способность требует пошагового объяснения и опоры на наглядность.

2. Высокий интеллект плюс Амбиверт — это только проблемная стратегия.

Амбиверты гибкие, устойчивые, способны к самостоятельному поиску решений учащиеся. Высокий интеллект усиливает это.

3. Всё остальное (средний интеллект, экстраверты, интроверты) — это преимущественно цифровая стратегия.

Цифровая стратегия подходит:

- экстравертам — за счёт разного рода активности;
- интровертам — за счёт индивидуального формата;
- среднему интеллекту — за счёт структурированности.

Таким образом, каждая из трёх стратегий обеспечивает комплексное изучение лексики и одновременно развитие всех четырёх речевых навыков — говорения, аудирования, письма и чтения — при этом немецкий язык как второй изучаемый язык усваивается легче за счёт предварительного освоения аналогичного материала на английском языке. Использование мультимодальных цифровых лексических карточек оптимизирует когнитивную нагрузку и повышает эффективность обучения, поскольку учащиеся уже знакомы с лексической структурой и контекстом, что позволяет быстрее переносить знания на второй язык.

Обобщающие результаты для всех участников эксперимента по речевым навыкам были получены после контрольного тестирования.

Начнем анализ контрольного тестирования обучающихся с речевого навыка говорение для английского языка.

Данные по всем участникам эксперимента по речевому навыку говорение были сведены в единую таблицу и к этим данным был применен регрессионный анализ.

Во всех моделях лидирующим фактором выступает экстраверсия. Для английского языка её вклад составляет +0,451, а для немецкого — +0,429.

Несмотря на небольшую разницу, характер влияния остаётся неизменным: чем выше у учащегося потребность и готовность вступать в коммуникацию, тем выше его показатели по устной речи. Экстраверсия усиливает спонтанность речи, уменьшает страх ошибки и способствует активному языковому риску, что и ведёт к росту баллов. Интересно, что влияние экстраверсии несколько больше при изучении английского языка, что может объясняться более высокой привычностью английской речевой среды для обучающихся и общей доступностью англоязычного общения.

Интеллект занимает второе место по силе влияния. В английском языке коэффициент составляет +0,291, а в немецком — +0,256. Здесь наблюдается тенденция: чем выше когнитивные способности учащегося, тем качественнее его продуктивная речь. Интеллект облегчает планирование высказывания, логическую структуризацию текста, контроль грамматических конструкций и скорость обработки информации при формировании реплики. Разница в силе влияния в пользу английского языка связана, вероятно, с тем, что обучающиеся в среднем имеют больший речевой опыт в английском и могут использовать свои интеллектуальные ресурсы более эффективно.

Наименее стабильным предиктором является эмоциональность. В английском языке она имеет небольшой отрицательный вклад (–0,01), тогда как в немецком присутствует слабый положительный эффект (+0,056). Эти различия отражают влияние тревожности, самоконтроля и эмоциональной саморегуляции на устную речь. В английском поле, где ожидания от себя выше, эмоциональность часто приводит к повышенной самокритичности, что ухудшает результат. В немецком языке учащиеся нередко имеют меньше ожиданий, меньше опыта и потому чувствуют меньший эмоциональный прессинг, что позволяет эмоциональности проявляться скорее как активизирующий, чем как сдерживающий фактор.

В целом сравнительный анализ показывает, что психологическая структура речевого навыка говорение является стабильной: экстраверсия — двигатель устной речи, интеллект — её когнитивная основа, эмоциональность — периферийный и более вариативный фактор. Это позволяет утверждать, что особенности личности обучающегося необходимо учитывать при проектировании индивидуальных траекторий развития говорения как в английском, так и в немецком языке.

Данные по всем участникам эксперимента по речевому навыку аудирование были сведены в единую таблицу и к этим данным был применен регрессионный анализ.

Наибольшее влияние на успешное аудирование оказывает интеллект: коэффициенты +0,391 для английского и +0,334 для немецкого языка. Восприятие речи на слух требует быстрого анализа информации, удержания деталей и понимания логической структуры высказывания. Разница в величине коэффициента может объясняться более привычной аудиосредой для английского языка, что по-

зволяет обучающимся эффективнее использовать свои когнитивные ресурсы.

Вторым по значимости фактором является экстраверсия: +0,288 для английского и +0,313 для немецкого. Экстраверсия способствует активному вовлечению в процесс интерпретации речи, использованию контекста и предугадыванию смысла. В немецком языке её влияние чуть выше, что может быть связано с меньшим опытом обучающихся в восприятии немецкой речи и необходимостью более активного вовлечения.

Эмоциональность оказывает минимальное отрицательное влияние (–0,018 для английского и –0,011 для немецкого), что свидетельствует о том, что тревожность и эмоциональные колебания лишь незначительно снижают эффективность аудирования.

Структура влияния факторов стабильна для обоих языков: интеллект является ведущим, экстраверсия — второстепенным, но очень значимым фактором, а эмоциональность — периферийным фактором. Различия в коэффициентах отражают языковую специфичность опыта обучающихся и требуют гибкого подхода к подбору материалов и форм работы.

Данные по всем участникам эксперимента по речевому навыку письмо были сведены в единую таблицу и к этим данным был применен регрессионный анализ.

Наибольшее положительное влияние оказывает интеллект: +0,418 для английского и +0,568 для немецкого языка. Письмо требует продуманной организации текста, структурирования информации, использования грамматических конструкций и точного подбора лексики. Более высокий коэффициент для немецкого языка может быть объяснён меньшей привычностью обучающихся к письменной речи на этом языке, что делает роль интеллектуальных ресурсов критически важной для успешного выполнения заданий.

Эмоциональность оказывает отрицательное влияние (–0,082 для английского и –0,08 для немецкого), что указывает на то, что тревожность и эмоциональные колебания могут снижать эффективность письменной деятельности, затруднять концентрацию и повышать самокритичность при редактировании текста.

Экстраверсия имеет незначительное отрицательное влияние (–0,043 для английского и –0,03 для немецкого), что подтверждает, что в письменной речи активное участие в коммуникации менее важно, чем когнитивные и эмоциональные факторы.

Структура влияния факторов стабильна для обоих языков. Интеллект — ведущий фактор, эмоциональность — второстепенный и негативный, экстраверсия — минимально значимый. Различия в коэффициентах подчёркивают языковую специфику письменной практики и необходимость учитывать опыт обучающихся при подборе заданий.

Данные по всем участникам эксперимента по речевому навыку чтение были сведены в единую таблицу и к этим данным был применен регрессионный анализ.

Наибольшее положительное влияние оказывает интеллект: +0,474 для английского и +0,541 для немецкого языка. Чтение требует концентрации, анализа информации, понимания структуры текста и выделения ключевых смысловых элементов. Более высокий коэффициент для немецкого языка может быть объяснён меньшей привычностью обучающихся к текстам на немецком, что делает роль интеллектуальных ресурсов критически важной для успешного выполнения заданий.

Эмоциональность оказывает отрицательное влияние (–0,102 для английского и –0,076 для немецкого), что указывает на то, что тревожность и эмоциональные колебания могут снижать эффективность чтения, затруднять сосредоточение и правильное понимание текста.

Экстраверсия имеет малое положительное влияние (+0,04 для английского и +0,025 для немецкого), что подтверждает, что активное участие в коммуникации менее важно для навыка чтения, чем когнитивные и эмоциональные факторы.

Структура влияния факторов стабильна для обоих языков. Интеллект — ведущий фактор, эмоциональность — второстепенный и негативный, экстраверсия — минимально значимый. Различия в коэффициентах подчёркивают языковую специфику чтения и необходимость учитывать опыт обучающихся при подборе текстов.

Литература:

1. Захаров А. О., Иванова В. Ю. Использование современных цифровых технологий для интенсификации персонального обучения иностранному языку. Вестник ММА № 1–2025

Цифровые технологии как эффективное средство развития говорения на английском языке для взрослой аудитории

Кашенко Надежда Николаевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В данной статье автор рассматривает эффективность использования цифровых технологий для обучения говорению взрослых на английском языке.

Актуальность данной статьи обусловлена недостаточностью как теоретической базы, так и практических исследований в области использования цифровых технологий с целью обучения английскому языку.

Целью данной статьи является исследование и анализ возможностей цифровых технологий как средства развития навыка говорения на английском языке для взрослой аудитории. В заключении делается вывод об эффективности использования цифровых технологий с целью развития навыка говорения на английском языке по сравнению с традиционными средствами обучения.

Ключевые слова: преподавание английского языка, обучение говорению, развитие навыков говорения, цифровые технологии, нейросети, коммуникативная компетенция.

Каждая из трёх стратегий обеспечивает комплексное изучение лексики и одновременно развитие всех четырёх речевых навыков — говорения, аудирования, письма и чтения — при этом немецкий язык как второй изучаемый язык усваивается легче за счёт предварительного освоения аналогичного материала на английском языке. Использование мультимодальных цифровых лексических карточек оптимизирует когнитивную нагрузку и повышает эффективность обучения, поскольку учащиеся уже знакомы с лексической структурой и контекстом, что позволяет быстрее переносить знания на второй язык.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтверждают необходимость проектирования индивидуализированной траектории обучения, основанной на сочетании цифровых инструментов, поэтапного построения словарного запаса и учёта личностных особенностей обучающихся. Предложенная методика не только повышает эффективность освоения двух языков, но и способствует формированию устойчивых механизмов саморегуляции, осознанности и автономии в учебной деятельности. Она может быть интегрирована в современные цифровые образовательные среды и применена для создания адаптивных программ обучения иностранным языкам на разных уровнях подготовки.

Технический прогресс, цифровизация образовательного процесса и использование цифровых технологий в учебной деятельности оказали существенное влияние на методы обучения иностранным языкам.

Кроме того, благодаря развитию международных связей и необходимости практического применения иностранного языка, широкое распространение получил коммуникативный метод. В настоящее время при обучении ино-

странному языку большое значение отводится развитию коммуникативной компетенции — способности осуществлять межличностное и профессиональное общение на иностранном языке с учетом культурных особенностей носителей конкретного языка.

В контексте коммуникативной компетенции значительная роль отводится формированию и развитию навыка говорения.

Щукин А. Н. рассматривает говорение как продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого наряду с аудированием осуществляется устное вербальное общение [1].

Бредихина И. А. определяет содержание говорения как выражение мыслей, в основе которого лежат произносительные, лексические и грамматические навыки [2].

Пассов Е. И. упоминает в контексте говорения такие навыки, как лексические, грамматические, произносительные, а также соблюдение правил речевого этикета носителей изучаемого языка [3].

Таким образом, обучение говорению понимается как формирование и развитие целого ряда ключевых навыков: способность вести разные формы диалогов и создавать монологические высказывания, решать коммуникативные задачи и приходить к взаимопониманию при общении с представителями иноязычных культур.

Ряд исследователей [1, 2, 3, 4, 5, 6] подчеркивает необходимость использования различных опор для обучения говорению. В качестве данных опор выступают тексты, диалоги, изображения, графики, аудио и видеоматериалы, на основе которых создаются упражнения в виде ответов на вопросы, дебатов, дискуссий и тд. Необходимо подчеркнуть, что при подборе опор для обучения говорению нужно учитывать интересы и особенности соответствующей возрастной группы.

Благодаря развитию цифровых технологий и их широкому внедрению в образовательный процесс, преподаватели получили доступ к разнообразным ресурсам, позволяющим сделать обучение более интенсивным, интерактивным и эффективным, а также повысить мотивацию обучающихся.

Данные технологии представляют собой как цифровые ресурсы с доступом к аутентичному контенту, так и нейросети, позволяющие генерировать учебные материалы по запросу преподавателя с учетом различных целей обучения.

Дмитренко Т. А. в своей работе подчеркивает, что эффективное обучение иностранному языку подразумевает создание на занятиях обстановки реального общения и необходимость активного использования языка естественных ситуациях, что легко может достигаться благодаря применению цифровых технологий [7].

Принимая во внимание дидактические возможности цифровых технологий, а также исследование теоретического материала в области обучения говорению на иностранном языке, было принято решение провести педагогическое экспериментальное исследование на базе

высшего учебного заведения с целью подтверждения гипотезы об эффективности цифровых технологий для обучения говорению студентов по сравнению с традиционными материалами.

В качестве гипотезы эксперимента рассматривалась более высокая степень эффективности цифровых технологий в обучении говорению на английском языке в сравнении с традиционными методами и учебными материалами, что должно было проявиться в росте ключевых показателей для оценки навыков говорения.

В педагогическом эксперименте принимали участие две группы студентов бакалавриата языковых направлений численностью до десяти человек в возрасте 20–25 лет и с уровнем B2 по шкале CEFR, обучающихся на третьем курсе вуза: контрольная и экспериментальная. Задачами эксперимента являлись разработка и апробация материалов для развития навыков говорения для экспериментальной группы с применением цифровых технологий, диагностика развития навыков говорения в обеих группах, анализ вовлеченности в образовательный процесс для каждой группы и мотивации студентов.

Эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе в обеих группах с каждым студентом было проведено устное собеседование с целью оценки навыков говорения. Данная оценка производилась по пятибалльной шкале с учетом следующих критериев: беглость речи, произношение, лексика и грамматика, полнота и логика высказывания с выведением общего среднего балла.

По итогам собеседования средний балл контрольной группы по всем критериям составил 48,6, а экспериментальной — 55,3.

На формирующем этапе эксперимента в каждой группе было проведено пять занятий продолжительностью десять академических часов.

При работе с контрольной группой использовался УМК Speakout Upper-Intermediate 2nd edition (F.Eales, S. Oakes), предназначенный для взрослых обучающихся и выпущенный издательством Pearson. Данный УМК включает в себя учебное пособие, рабочую тетрадь и книгу для преподавателя, отличается продуманной структурой, а также содержит большое количество увлекательных материалов на различные повседневные темы с упором на развитие навыков говорения, включая тексты, диалоги, аудио и видео контент.

Выбор данного УМК был обусловлен рядом критериев: актуальность материалов, погружение в аутентичную среду, лингвокультурный аспект и применение коммуникативной методики.

Во время занятий со студентами был выполнен ряд заданий из Unit 1 и Unit 2 УМК с акцентом на развитие навыков говорения, работу над произношением и расширение словарного запаса.

Для занятий с экспериментальной группой использовались задания на развитие навыков говорения, сгенери-

рованные с помощью нейросетей DeepSeek, MagicSchool.ai, Perplexity, Diffit.me, LexicaArt, а также материалы видеоконференций TED Talks, размещенные на Ted.com, и статьи с ресурса Breakingnewsenglish.com. При выборе цифровых технологий учитывалась их доступность и соответствие российскому законодательству.

Задания включали в себя тексты, диалоги, упражнения на лексику. Кроме того, на основе созданных нейросетями учебных материалов, а также просмотра конференций TED Talks и актуальных статей с ресурса Breakingnewsenglish.com, со студентами были проведены парные и групповые дебаты и дискуссии. В качестве художественно-изобразительных опор применялись материалы нейросети LexicaArt и Gamma.ai.

На контрольном этапе были подведены итоги эксперимента: устное собеседование с каждым студентом с оценкой по тем же критериям, что и на констатирующем этапе, и подсчетом общих средних баллов.

В результате общий балл контрольной группы составил 51,6, а экспериментальной — 63,3. По сравнению с первым этапом эксперимента, изменения в показателях контрольной группы составили 6,17 %, а экспериментальной — 14,43 %. Особенно стоит отметить значительное улучшение таких критериев оценки навыков говорения в экспериментальной группе как беглость речи, лексика и грамматика, полнота и логика высказывания. Изменения составили 16,86 %, 26,92 % и 19,3 % соответственно. Кроме того, стоит отметить повышение мотивации студентов, их вовлеченности в учебный процесс, благодаря разнообразию материалов, полученных с по-

мощью цифровых технологий, их актуальности, аутентичности и привлекательности, а также обширным возможностям данных материалов для проведения дискуссий, дебатов и обсуждений.

Таким образом, по итогам эксперимента можно сделать вывод, что применение цифровых технологий с целью развития навыков говорения на английском языке во взрослой аудитории показало свою эффективность по сравнению с традиционными средствами обучения.

Кроме того, стоит отметить, что в процессе проведения эксперимента был сформирован ряд методических рекомендаций для применения цифровых технологий при обучении говорению на английском языке: постепенное внедрение в занятие материалов, полученных с помощью цифровых ресурсов и нейросетей; гибридный формат использования данных материалов — их сочетание друг с другом, а также с традиционными УМК; подбор сформированных с помощью цифровых технологий учебных материалов с учетом возрастных особенностей конкретной группы.

В заключение необходимо добавить, что несмотря на всю доказанную эффективность цифровых технологий, полученные с их помощью материалы не могут заменить преподавателя и традиционные УМК, в создании которых участвовали профессионалы. Хотя цифровые технологии, несомненно, делают занятия более эффективными, повышая мотивацию и вовлеченность студентов в учебный процесс, однако, их стоит применять только в качестве дополнительных материалов с целью сделать учебный контент более разнообразными и визуально привлекательным, а занятия — интенсивными и интерактивными.

Литература:

1. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для студентов и преподавателей языковых курсов / А. Н. Шукин // М.: Издательство Икар, 2011. — 454 с.
2. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина // Издательство Уральского федерального университета, Екатеринбург, 2018. — 104 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева // М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя — 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова // М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова // М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
6. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / О. И. Трубицина и др.: под ред. О. И. Трубициной // М.: Юрайт, 2023. — 384 с.
7. Дмитренко Т. А. Современные технологии обучения в системе высшего образования: учебное пособие / Т. А. Дмитренко // М.: МПГУ, 2020. — 163 с.

Особенности подготовки старшеклассников к ЕГЭ по английскому языку: теоретический аспект

Коджебаш Елена, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

Статья посвящена теоретическим основам подготовки старшеклассников к Единому государственному экзамену (ЕГЭ) по английскому языку. Рассмотрены структура и содержание экзамена по ЕГЭ, психолого-педагогические особенности учащихся 10–11-х классов, влияние внутриязыковой интерференции на формирование лексико-грамматических навыков. Проанализированы современные отечественные методические подходы, включая работу с интерактивными платформами, проектную деятельность. Комплексный подход к подготовке обеспечивает успешную сдачу экзамена и формирование устойчивых языковых компетенций.

Ключевые слова: ЕГЭ, английский язык, старшеклассники, психолого-педагогические особенности, лексико-грамматические навыки, методические подходы, внутриязыковая интерференция.

Features of preparing high school students for the unified state exam in English: theoretical aspect

Codjebas Elena, master's student
Moscow International Academy

This article is devoted to the theoretical foundations of preparing high school students for the Unified State Exam (USE) in English. The structure and content of the USE, the psychological and pedagogical characteristics of students in grades 10–11, and the impact of intralingual interference on the development of lexical and grammatical skills are examined. Modern domestic methodological approaches, including the use of interactive platforms and project-based activities, are analyzed. A comprehensive approach to preparation ensures successful exam performance and the development of stable language competencies.

Keywords: Unified State Exam, English, high school students, psychological and pedagogical characteristics, lexical and grammatical skills, methodological approaches, intralingual interference.

Одной из ключевых задач современного образования становится эффективная организация подготовки школьников старших классов к итоговой аттестации по английскому языку в формате ЕГЭ, что требует комплексного подхода педагогики, психологии и лингводидактики.

Для целостной подготовки необходимо учитывать не только развитие языковых умений, но и формирование стратегий выполнения различных типов экзаменационных заданий, а также адаптацию методик к возрастным особенностям выпускников. Современные изменения в структуре контрольно-измерительных материалов предъявляют новые требования как к содержанию учебных программ, так и к организации процесса обучения: внедрение уточнённых критериев оценивания, обновления формулировок заданий и усиление акцента на самостоятельную подготовку учащихся требуют от учителя гибкости и владения актуальными педагогическими технологиями [1].

Проблема подготовки старшеклассников к ЕГЭ по английскому языку изучалась отдельными учёными с точки зрения психолого-педагогических особенностей [5, с. 432], лексико-грамматических навыков [4, с. 200–202] [12, с. 149–151], методических подходов и работы с КИМ [3, с. 320], а также цифровых технологий [7, с. 425–433]. Однако комплексного анализа этих аспектов в отечественной науке пока нет.

Новизна исследования заключается в комплексном теоретическом осмыслении подготовки старшеклассников к ЕГЭ по английскому языку с учётом современных изменений в структуре и спецификациях экзамена, психолого-педагогических особенностей учащихся, интеграции цифровых и интерактивных методик, а также стратегии преодоления внутриязыковой интерференции. Структурный анализ ЕГЭ по английскому языку показывает, что содержание экзамена распределено между письменной частью (чтение, письмо), устной частью (аудирование, говорение) и оценкой способности использовать языковые средства для построения целостных, логически аргументированных высказываний.

При этом последние корректировки КИМ, подтверждённые официальными материалами ФИПИ, не влекут за собой принципиальных изменений формата экзамена, однако демонстрируют повышенное внимание к точности формулировок и детальности оценочных критериев. В частности, спецификация заданий письменного блока стала более конкретной, а требования к структуре и организации устных ответов были переработаны, что выражается, например, в чётком определении количества логических и смысловых ошибок, влияющих на итоговый результат экзаменуемого. В условиях современной образовательной политики педагогам требуется не только пе-

редавать языковые знания, но и способствовать освоению выпускниками стратегий эффективного взаимодействия с различными форматами заданий.

Взросшее значение приобретает целенаправленное обучение моделированию экзаменационных сценариев, что позволяет выпускникам выработать уверенность при решении нестандартных коммуникативных задач, сформировать обоснованные речевые аргументы и грамотно структурировать письменные и устные ответы с учётом всех требований обновленных спецификаций. Тщательное изучение демоверсий и пояснений к экзаменационным материалам показывает, что акцент переносится с простого воспроизведения языковых единиц на умение реализовывать собственную стратегию, организовывать аргументацию и обеспечивать логическую связность текста. Такая эволюция критериев оценивания способствует формированию у выпускников самостоятельности и готовности эффективно применять английский язык не только в экзаменационных, но и в реальных коммуникативных ситуациях.

В условиях появления новых редакций демоверсий и рекомендаций по организации экзаменационного процесса перед специалистами в области методики преподавания английского языка остро встаёт необходимость актуализации содержания и логики подготовки учащихся.

Не ограничиваясь лишь повторением лексико-грамматических конструкций, современная подготовка направлена на развитие у выпускников умений комплексно воспринимать текстовую информацию, анализировать сведения из нескольких источников, формулировать чёткие аргументы в устной речи и правильно структурировать собственные высказывания, что существенно влияет на итоговый результат в устной части экзамена. Центральным элементом практической работы становится формирование читательской и слушательской компетентности академического уровня, а также развитие самостоятельной монологической речи, основанной на эффективной коммуникативной стратегии, продуманном плане ответа и осознанном контроле используемых языковых средств [7, с. 427], [3, с. 320]. На процесс подготовки оказывает существенное воздействие психолого-педагогический портрет старшеклассника. Этап юности отмечен интенсивным развитием исполнительных функций, появлением нестабильности в мотивационной сфере и усиленной эмоциональной реактивностью, что определяет динамику внимания, объём кратковременной памяти и уровень самоконтроля в стрессовых ситуациях экзамена [5, с. 143]. Лингвopsихологические исследования подчёркивают, что усвоение иностранного языка в старших классах невозможно без активного включения как когнитивных, так и аффективных (эмоциональных) ресурсов; ученики, способные к самостоятельному планированию учебных шагов, анализу собственных ошибок и адекватной самооценке, демонстрируют более высокий уровень овладения языком [5, с. 234]. Мотивация к обучению, возникающая при наличии чётко поставленных

индивидуальных целей, регулярной рефлексии достигнутого и сопряжении результатов с личными и академическими перспективами, становится важнейшим фактором повышения успешности и психологической устойчивости при прохождении экзамена [4, с. 202]. Отдельную сложность для многих выпускников представляет внутриязыковая и межьязыковая интерференция, способная привести к ошибочному выбору лексики, неточностям в употреблении грамматических структур и затруднениям при переходе между языковыми системами. Для решения подобных трудностей в современной педагогической практике применяется комплекс специализированных диагностических техник и набор целенаправленных тренировочных заданий, главная задача которых — автоматизация употребления языковых форм и увеличение словарного запаса по центральным тематическим направлениям [12, с. 149], [6, с. 515]. Эффективность такого подхода повышается при условии систематического контроля за типичными ошибками на уровне фонетики, морфологии, структуры предложений и словоупотребления, а также последующего индивидуального планирования корректирующих упражнений для устойчивого устранения регулярно возникающих трудностей. Каждый компонент экзаменационной работы, будь то аудирование, анализ письменного текста, создание письменных высказываний или построение устных сообщений, предполагает применение специализированных педагогических стратегий. Современные аспекты аудирования в новых вариантах КИМ диктуют необходимость не только идентификации основной смысловой линии, но и умения точно извлекать значимые детали, интегрировать информацию из различных эпизодов прослушиваемого фрагмента и критически осмысливать позицию автора записи. Подготовительный процесс в этой части становится более результативным, если включает тренировки по прогнозированию содержания, выделению ключевых микротем и соотнесению аудированной информации с последующим письменным оформлением ответа.

Что касается чтения, экзаменационные задания всё чаще содержат тексты высокого уровня сложности, где встречаются как профессиональные, так и научные термины.

Для эффективного выполнения подобных заданий требуется не только владение широким словарём, но и способность анализировать структуру аргументации и определять точку зрения автора. Достижение данного уровня обеспечивается переходом от работы с адаптированными материалами к анализу оригинальных текстов, а также через специальные упражнения по сравнению и обобщению информации [9, с. 171]. Раздел, связанный с письменной речью, фокусируется на проверке того, насколько учащийся способен к чёткому, доказательному и стилистически выверенному выражению мысли письменно. В период подготовки рекомендуется организовать поэтапное формирование умений: составление плана текста, логическое построение аргументов, проработка вари-

антов вступления и заключения, овладение способами связывания частей высказывания и осознанная правка типичных ошибок морфологического и синтаксического характера [2, с. 67].

В устной части экзаменации дополнительное значение приобретают умения структурировать монолог, контролировать количество логических несовпадений между тезисами и следовать чётко выстроенному плану ответа. Качественная организация высказывания и фактическое присутствие всех обязательных структурных частей — ключевые факторы при выставлении итоговой оценки. Акцент делается на развитие навыков, позволяющих ученику не только демонстрировать владение языковым материалом, но и реализовывать его в логически связанном, содержательном и жанрово корректном выступлении. Особое внимание уделяется отработке элементов структуры монолога: введение, последовательное изложение мыслей, аргументация, заключение и связующие фразы. Реализация дифференцированных методик подготовки требует баланса между традиционными и инновационными образовательными решениями.

Классические приёмы, такие как систематическое повторение грамматических закономерностей, разбор типовых упражнений, проведение проверочных работ и активная работа с карточками, остаются эффективными для закрепления базовых языковых навыков. Современные образовательные концепции рекомендуют активно внедрять проектную работу, проблемные задания и упражнения на расширение тематических лексических полей, что способствует формированию у выпускников критического мышления, способности аргументированно выражать точку зрения и применять знания в различных жизненных контекстах [8, с. 16]. Дополнительный ресурс, существенно повышающий эффективность подготовки, заключается в интеграции цифровых средств обучения и интерактивных онлайн-платформ. Специализированные языковые тренажёры и образовательные сайты обеспечивают безопасную среду для многократного повторения типовых заданий, анализа и коррекции ошибок, а также объективного отслеживания динамики развития речевых умений. Эффективность этой практики подтверждена как эмпирическими исследованиями, так и итоговыми отчётами преподавателей, фиксирующими заметный рост уверенности старшеклассников и качества их монологических выступлений при регулярном использовании данных платформ [7, с. 428].

Анализ типичных ошибок, совершаемых участниками ЕГЭ, занимает значимое место в системе подготовки, так как сведения о характерных затруднениях представлены и обобщены в специализированных рекомендациях и аналитических материалах. Рассмотрение ошибок позволяет выделить категории проблем, к которым относятся: некорректное использование артиклей, нарушения образования временных форм, сложности в организации сложных предложений и согласовании их компонентов, ограниченность словаря и подмена оригинального синтаксиса кальками.

Практическая работа ведётся по этапам: предварительная диагностика (обработка письменных и устных результатов), составление персонализированной траектории развития с акцентом на трудные аспекты, выполнение целевых упражнений на автоматизацию трудных структур и последующий мониторинг динамики. Такой пошаговый подход способствует существенному сокращению числа типичных ошибок как в текущих контрольных заданиях, так и на итоговой аттестации [3, с. 312]. Эффективная подготовка невозможна без систематического освоения стратегий экзаменационного поведения, включающих выполнение заданий в лимитированных временных рамках, рациональное распределение трудозатрат, последовательную проверку и самопроверку результатов, а также применение языковых подсказок и опорных выражений.

Преподаватель моделирует реальные экзаменационные обстоятельства, организует разбор типичных ошибок, что способствует не только росту успеваемости, но и стабильности психоэмоционального состояния поступающих. В образовательных учреждениях практическая реализация этих методик требует многоуровневого построения процесса: на коллективных занятиях концентрируются на базовых компетенциях, в небольшой подгруппе проводится углублённая работа с анализом часто встречающихся ошибок, а индивидуальная форма ориентирована на коррекцию устойчивых личных трудностей. Эффективность подготовки возрастает при разделении по этапам: повторение теоретического материала, целенаправленная тренировка по типовым шаблонам, разбор ошибок с анализом изменений работы, а также внедрение инструментов самооценки и осознания прогресса, в частности, портфолио достижений помогает учащимся отслеживать положительную динамику и повышает внутреннюю мотивацию [10, с. 174].

С учётом изменений в спецификациях КИМ, предусматривающих внедрение более сложных форм заданий, на первый план выдвигается способность выпускников работать с интеграцией информации и глубоким анализом текста. Практическая подготовка должна включать поэтапное выполнение заданий на прогнозирование смысла, поиск ключевых и дополнительных фактов, сопоставление текстовых фрагментов и формирование кратких сводных конспектов. Для аудирования результативны задания на сравнение нескольких звуковых материалов, вычленение логических взаимосвязей и выделение прагматических маркеров текста, таких как словесные оценки, выражения интенций и логико-причинные конструкции. Эффективная подготовка должна предусматривать развитие умений поиска, извлечения и синтеза информации из разнообразных текстов, умения пересказывать и правильно документировать найденные сведения для последующей интеграции в письменных и устных работах. Формированию указанных навыков способствуют задания проектного и исследовательского характера, в процессе которых учащиеся обращаются к аутентичным он-

лайн-материалам и осваивают современные практики работы с информацией в цифровой среде.

В заключение следует отметить, что эффективная подготовка учащихся старших классов к ЕГЭ по английскому языку в современных условиях предъявляет высокие требования к методической системе. Целесообразно интегрировать знание структуры контрольно-измерительных материалов, учитывать индивидуально-психологические и педагогические особенности старшеклассников, а также внедрять современные цифровые инструменты и коммуникативно-ориентированные форматы обучения.

Положения и корректировки, отражённые в демоверсиях и спецификациях КИМ 2025 года, предъявляют приоритет к отработке структурирования устных и письменных ответов, работе с аутентичными профессиональными текстами и формированию грамотных экзаменационных стратегий. Одно из планируемых нововведений

ЕГЭ 2026 — указание в спецификации, в каких классах изучается тот или иной элемент содержания, включаемый в КИМ. Школьные программы по иностранным языкам при этом имеют нелинейный, концентрический характер.

Проведённый анализ теоретических основ подготовки старшеклассников к ЕГЭ по английскому языку показывает, что успешное достижение высоких результатов возможно только при объединении современных методологических подходов и учёте развивающихся требований к структуре экзамена. Теоретическое осмысление проблемы позволяет выделить ключевую роль сформированных когнитивных, коммуникативных и критико-аналитических умений. Разработка и внедрение образовательных программ, базирующихся на принципах научной обоснованности, индивидуализации и междисциплинарности, становится важнейшим условием качественной подготовки выпускников к итоговой государственной аттестации.

Литература:

1. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 N 370 (ред. от 19.03.2024) Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74223). [<https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/>] (06.11.2025).
2. Аборнев Д. В. Методика развития письменной речи учащихся: учебное пособие / Д. В. Аборнев. — Москва: Издательство «Просвещение», 2024. — 67 с.
3. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Нечаева Е. Н. ЕГЭ 2026. Английский язык. Отличный результат / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, Е. Н. Нечаева. — 2026. — 320 с.
4. Заборовская, К. В. Совершенствование лексико-грамматических навыков старшеклассников при подготовке к ЕГЭ по английскому языку в учреждениях дополнительного образования / К. В. Заборовская. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 21 (520). — С. 200–202.
5. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
6. Золотая Е. Л. Особенности формирования лексических и грамматических навыков на английском языке у учащихся старшей школы с учетом внутриязыковой интерференции // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Том 10. Выпуск 4. — С. 513–519.
7. Зулькарнаева В. Т. Использование лингвистической платформы progressme в обучении монологическим высказываниям при подготовке к ЕГЭ по английскому языку / В. Т. Зулькарнаева // Культура информационной безопасности: вызовы времени Материалы XIV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. — М.: Московский государственный лингвистический университет, 2024. — С. 425–433.
8. Колесников А. А. Критерии и нормы оценивания в рамках текущего контроля обучения иностранному языку в 10–11 классах на базовом уровне // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 12–22.
9. Кубрякова, Е. С. Словообразование / Е. С. Кубрякова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М: Большая российская энциклопедия, 2002. — 511 с.
10. Курбанова А. А. ЕГЭ по английскому языку в 2024 году: анализ результатов и рекомендации по подготовке выпускников // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». — 2024. — № 3. — С. 168–179.
11. Организация проведения и анализ результатов Всероссийских проверочных работ в школе: методические рекомендации для завуча / авт.-сост. С. М. Аборнев, Е. Н. Дронова, Е. Н. Дронова, Т. В. Пивнева, О. В. Феклистова. Барнаул: КАУ ДПО «АИРО имени А. М. Топорова», 2024. — 102 с.
12. Петрова Е. С. Внутриязыковая интерференция и внутриязыковые ошибки в английском языке // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей LXI Международной научно-практической конференции. — Пенза, 2022. — С. 149–151.
13. Субботина, В. И. Отражение ФГОС СОО в учебной дисциплине «Иностранный язык» // Просвещение. Иностранные языки [Электронный ресурс]. — 11 января 2024. — Режим доступа: [<https://iyazyki.prosv.ru/2024/01/foreign-language-in-high-school-the-standards/>] (06.11.2025).

Использование методических приёмов и цифровых образовательных технологий в подготовке учащихся 10–11-х классов к ЕГЭ по английскому языку

Коджебаш Елена, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье рассматривается опыт интеграции современных методических приёмов и цифровых образовательных технологий (ЦОТ) в процессе подготовки старшеклассников к единому государственному экзамену (ЕГЭ) по английскому языку. Представлены результаты экспериментального исследования, показывающие динамику развития речевых навыков учащихся при использовании традиционных и цифровых методов обучения. Рассмотрены методические подходы к формированию аудиторных и самостоятельных компетенций, эффективность применения онлайн-платформ, сервисов и интерактивных упражнений для повышения мотивации, и уровня владения английским языком.

Ключевые слова: ЕГЭ, английский язык, цифровые образовательные технологии, методические приёмы, подготовка к экзамену, интерактивное обучение.

Using methodological techniques and digital educational technologies in the preparation of 10–11 grade students for the unified state exam in English

Codjebas Elena, master's student
Moscow International Academy

This article examines the experience of integrating modern methodological techniques and digital educational technologies (DET) in the preparation of senior students for the Unified State Exam (USE) in English. The results of an experimental study are presented, demonstrating the dynamics of the development of students' language skills when using traditional and digital teaching methods. Methodological approaches to the formation of classroom and independent competencies are analyzed, as well as the effectiveness of online platforms, services, and interactive exercises in enhancing motivation and proficiency in English.

Keywords: USE, English language, digital educational technologies, methodological techniques, exam preparation, interactive learning.

Система образования в Российской Федерации строится на необходимости достижения национальных ориентиров развития, среди которых ключевое место занимает обеспечение высокого уровня подготовки выпускников, а также развитие их конкурентоспособности [2]. Особый акцент делается на обучение иностранным языкам, где подготовка к государственным экзаменам, в том числе к ЕГЭ, требует внедрения комплексных стратегий, направленных на совершенствование всех компонентов речевой деятельности — от понимания устной и письменной информации до грамматических и коммуникативных навыков [1]. В современных педагогических концепциях приоритет отдаётся объединению классических образовательных методов с инструментами цифровой среды. Анализ отечественных источников свидетельствует о том, что подобная интегративная модель способствует учёту индивидуальных особенностей учащихся, формированию навыков самостоятельной работы и поддержанию высокой мотивации к обучению [3, с. 45].

Несмотря на широкое распространение и многолетнюю успешную апробацию, традиционные образовательные методы, такие как объяснительно-иллюстративные уроки, письменные задания, чтение и устное пересказывание текстов, далеко не всегда позволяют реализовать индивидуальные потребности каждого школь-

ника. При работе в условиях стандартного класса педагог зачастую вынужден ориентироваться на средний уровень группы, что затрудняет учёт различий в темпе освоения материала, уровне языковой подготовки, а также предпочтениях и личных учебных стратегиях обучающихся [4, с. 28]. В результате базовые теоретические знания формируются, однако развитие применимых практических навыков, таких как аудирование, письменная и устная речь, активное использование грамматики и лексики в реальной коммуникации может оставаться на недостаточном уровне.

Использование современных электронных образовательных платформ, интерактивных заданий и элементов игрового моделирования создаёт основы для мотивирующего и адаптированного образования. Цифровые средства предоставляют ресурсы для гибкого формирования учебных траекторий, учёта индивидуальных сильных и слабых сторон каждого обучающегося, а постоянная обратная связь позволяет своевременно корректировать процесс освоения материала и способствует развитию языкового опыта. Интерактивные задания повышают вовлечённость, стимулируют самостоятельную работу и совершенствуют навыки анализа. Геймификация усиливает интерес и способствует формированию устойчивой мотивации, превращая образовательный процесс в привлека-

тельную и познавательную деятельность. В результате интеграция цифровых инструментов становится фактором, существенно укрепляющим формирование всех речевых компетенций: восприятия на слух, чтения, письма, разговорной практики и создаёт оптимальные условия для подготовки школьников к итоговой аттестации [7, с. 162].

Цель исследования — оценить влияние системной подготовки, основанной на сочетании традиционных методических приёмов и цифровых образовательных технологий (ЦОТ), на уровень развития всех компонентов языковой компетенции.

Гипотеза исследования: системное и структурированное использование ЦОТ приведёт к существенному повышению показателей владения речевыми навыками значительно по сравнению с традиционным подходом.

Разработана методика комплексной подготовки к ЕГЭ по английскому языку, включающая:

- регулярное диагностическое тестирование (аудирование, чтение, письмо и говорение);
- моделирование экзаменационных заданий формата ЕГЭ по английскому языку;
- использование цифровых образовательных ресурсов (*Skyeng*, *Quizlet*, *British Council LearnEnglish*, «Фоксфорд», «Решу ЕГЭ»);
- применение коммуникативных и интерактивных методик обучения на основе УМК О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой для 10–11 классов [6, с. 248].

Для каждой языковой компетенции были разработаны и систематизированы методические приёмы, обеспечивающие гармоничное сочетание традиционных, интерактивных, коммуникативных и цифровых методов. В течение учебного года в теоретическом лицее имени Бориса Янакогло в селе Копчак — АТО Гагаузия, Республика Молдова был реализован педагогический эксперимент, в котором приняли участие две группы старшеклассников по 12 человек в каждой. Экспериментальная группа участвовала в обучении, совмещающем традиционные педагогические подходы с внедрением цифровых образовательных технологий (ЦОТ), тогда как контрольная продолжала осваивать материал исключительно по классической схеме, без цифровых ресурсов.

Внедрение ЦОТ охватывало широкий спектр инструментов и платформ: для языковой практики были использованы *Skyeng* и *British Council LearnEnglish*, что предоставило участникам доступ к интерактивным онлайн-урокам, аутентичным аудио фрагментам и специализированным грамматико-лексическим упражнениям [6, с. 248]. Для закрепления лексического и грамматического материала использовался сервис *Quizlet*, позволяющий эффективно повторять изученное за счёт карточек и игровых механизмов [5, с. 4].

Подготовка к формату единого государственного экзамена по английскому языку осуществлялась посредством платформы «Решу ЕГЭ», где учащиеся сталкивались с заданиями, максимально приближёнными к реальному экзамену, что сопровождалось автоматической проверкой

и анализом ошибок [8, с. 304]. Обратная связь и элементы мотивации реализовывались с помощью викторин и тестов на платформах *Kahoot* и *Quizizz* [12, с. 14].

Инструменты *Write&Improve*, *Grammarly*, *Flipgrid* и *Padlet* применялись для совершенствования письменной и устной коммуникации, предоставляя персонализированные рекомендации, возможности для обмена видеответами и осуществления экспертной самооценки [11, с. 430]. Кроме того, в рамках проектной деятельности были инициированы мини-проекты («*Travelling Abroad*», «*My Future Profession*»), к разработке и публичной презентации которых учащиеся привлекались с помощью *PowerPoint*, *Canva*, а анализ и коллективное обсуждение итогов осуществлялись через *Google Classroom* и *Padlet* [13, с. 12].

Целью исследования стало определение влияния интеграции ЦОТ на развитие самостоятельности, внутренней мотивации и владения основными видами речевой деятельности — слушанием, чтением, письмом и устной речью. Для повышения достоверности результатов была разработана поэтапная методика эксперимента. На начальном этапе обе группы проходили идентичную входную диагностику, включавшую задания по всем составляющим ЕГЭ по английскому языку: аудированию, чтению, грамматике, лексике, письму и говорению. Результаты тестирования легли в основу сбалансированного распределения учащихся по группам и позволили впоследствии корректно отслеживать их динамику развития.

Программа для экспериментальной группы была рассчитана на один учебный семестр с регулярными занятиями, которые включали еженедельно 3 дополнительных встречи — каждое с разным направлением: аудирование и говорение (через *Skyeng*, *Flipgrid*), чтение и аспекты *Use of English* (контекстные упражнения и *Quizlet*), а также тренировочные блоки, имитирующие условия реального экзамена на платформе «Решу ЕГЭ» в установленном регламенте времени. Формат *blended learning* обеспечивал сочетание онлайн и очных форматов обучения.

Промежуточный контроль осуществлялся за счёт регулярных мини-тестов и полноценных контрольных (*Kahoot*, *Quizizz*, «Решу ЕГЭ»), что позволяло своевременно выявлять трудности и корректировать образовательный процесс с учётом индивидуальных особенностей учащихся. Автоматизированные инструменты, такие как *Grammarly* и *Write&Improve*, использовались для оценки письменных работ, дополняясь подробным анализом ошибок и групповыми разборами на уроках. Устная продукция документировалась с помощью видеообращений на *Flipgrid*, что дало возможность не только получать развёрнутую экспертную оценку со стороны педагога, но и организовывать взаимное рецензирование между школьниками.

В целях исключения вариативности педагогического воздействия обучение обоих коллективов вёл один и тот же учитель, обладающий специальной подготовкой по применению рассматриваемых платформ и приёмов цифрового обучения. Обеспечение этических стандартов осуществлялось посредством получения информирован-

ного согласия участников и их родителей, а сбор данных проводился в анонимной форме. Для количественной и качественной обработки результатов использовались стандартизированные критерии FIP1 по каждому компоненту ЕГЭ по английскому языку (аудирование, чтение, грамматика и словарный запас, письмо, говорение), а результаты оценивались в процентах по принятой шкале. Сравнительный анализ включал расчёт средних значений, процентного прироста, а в ряде случаев — применение непараметрических статистических тестов из-за малого объёма выборки.

Типичные ошибки описывались по категориям и анализировалось их распределение в зависимости от методов коррекции. Следует отметить, что суждение об эффективности построено на ограниченной выборке ($n = 24$), что определяет необходимость дальнейших исследований для расширения эмпирической базы и подтверждения воспроизводимости результатов на иных образовательных выборках.

Анализ промежуточных результатов продемонстрировал положительную тенденцию: учащиеся экспериментальной группы чаще и охотнее работали на цифровых платформах, выполняли самостоятельные задания, активно включались в обсуждения и проекты, что сопровождалось ростом уверенности при выполнении экзаменационных заданий и лучшей успеваемостью на промежуточных контрольных по сравнению с контрольной группой [7, с. 162]. Данные собирались с помощью диагностических текстов до и после эксперимента, итоговых контрольных работ в формате ЕГЭ по английскому языку и анкетирования учащихся. Результаты сравнительного анализа, проведённого по итогам эксперимента, свидетельствуют о значительном прогрессе учащихся экспериментальной группы во всех аспектах языковой деятельности.

Участники, обучавшиеся с интеграцией цифровых образовательных технологий, продемонстрировали заметный рост: достижения в аудировании увеличились с 50 % до 78 % (прирост 28 %), по навыку чтения — с 70 % до 85 % (15 %), в блоке грамматики с лексикой — с 56 % до 82 % (26 %). Особенно выраженное улучшение зафиксировано по письму (от 51 % до 79 %, рост на 28 %) и устной речи (от 50 % до 81 %, рост на 31 %). В то же время показатели контрольной группы, осваивавшей материал исключительно традиционными средствами, повысились гораздо менее существенно: средний прирост составил 8 %, при этом максимальные улучшения наблюдались в грамматике и письменных заданиях.

Среднее значение увеличения по всем исследуемым компетенциям в экспериментальной группе составило 26 %, что более чем втрое превосходит результаты, достигнутые в контрольной выборке. Эти эмпирические данные подтверждают существенную зависимость между применением цифровых образовательных инструментов и качеством подготовки к итоговой государственной аттестации [10, с. 516].

Применение сочетания цифровых сервисов с современными методическими стратегиями не только улучшило академическую успешность, но и позволило систематически устранять повторяющиеся недостатки в работе учащихся. Индивидуализированные задания, интерактивные форматы и использование видеоответов обеспечивали учащимся быструю и конструктивную обратную связь, что способствовало формированию умений анализировать собственные промахи и своевременно их исправлять [9, с. 201].

Проектная работа и совместные задания дали возможность учащимся закрепить грамматические структуры и обогатить активный словарный запас за счёт коллективного обсуждения и исследовательских задач [13, с. 12]. Гибкая структура занятий с применением технологических решений обеспечивала учёт индивидуальных образовательных потребностей, а модели взаимного оценивания способствовали развитию рефлексии и навыков объективной самооценки [13, с. 8].

Полученные результаты убедительно иллюстрируют, что объединение цифровых платформ с классическими педагогическими инструментами создаёт дополнительный ресурс для укрепления не только языковой компетентности, но и учебной мотивации, самостоятельности и психологической готовности к экзаменационному стрессу [6, с. 248]. Работа с типичными ошибками заняла особое место в исследовании. Анализ выявил, что наибольшие трудности вызывали задания, требующие развёрнутых устных и письменных ответов, что согласуется с выводами предшествующих работ в данной области [11, с. 432], [8, с. 310]. Использование цифровых платформ позволило не только быстро выявлять типовые ошибки, но и оперативно внедрять адресные приёмы коррекции, что отражается в росте языковой грамотности и развитии устойчивых стратегий самопроверки [7, с. 120].

В итоге интеграция цифровых образовательных технологий и современных методик обучения способствует комплексному улучшению результатов по всем видам речевой деятельности, параллельно снижая частоту типовых ошибок и обеспечивая наиболее благоприятные условия для успешной сдачи ЕГЭ по английскому языку. Результаты проведённого эксперимента однозначно демонстрируют, что сочетание современных методических подходов с цифровыми образовательными технологиями эффективно в подготовке учащихся 10–11 классов к сдаче ЕГЭ по английскому языку. Внедрение онлайн-платформ, интерактивных заданий, игровых методов и проектной деятельности способствовало значительному развитию речевых навыков — аудирования, чтения, письма и устной коммуникации.

Анализ полученных данных показал, что цифровые ресурсы усиливают не только уровень овладения языком, но и формируют навыки критического анализа и устойчивую мотивацию к образовательной деятельности. Экспериментальная группа продемонстрировала выраженный

рост по всем видам речевой деятельности, что подтверждает исходную гипотезу о преимуществах интеграции цифровых инструментов: для этой группы средний прирост успешности составил 26 %, что втрое превышает аналогичный показатель контрольной группы.

Существенным элементом исследования стало выявление и анализ наиболее частотных ошибок, с которыми сталкиваются обучающиеся при подготовке к экзамену. Применение цифровых сред позволяло осуществлять индивидуальную коррекцию, ускорять обработку результатов и развивать механизмы самоконтроля и самостоятельного устранения недочётов. Подобный подход открывает перспективы для совершенствования диагностических процедур и гибкой индивидуализации процесса подготовки.

Практическая ценность разработанной модели заключается в её универсальности: она легко адаптируется для разных типов образовательных организаций и может быть внедрена не только в школьную практику, но и в систему дополнительного образования. Основным научным вкладом исследования — создание и обоснование педагогической концепции смешанного обучения, направленной на индивидуализацию траекторий, повышение эффективности экзаменационной подготовки и снижение числа типовых ошибок. Представленные результаты формируют теоретическую и практическую базу для дальнейших исследований в цифровой дидактике, совершенствования методик формирования языковых компетенций и оптимизации процессов итоговой аттестации по иностранным языкам в условиях цифровизации образования.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации (с изменениями и дополнениями): федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Официальные документы об образовании.
2. Российская Федерация. Законы. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 N 309 // Официальные документы.
3. Аитов, В. Ф. Английский язык (второй иностранный язык): 10–11 классы: учебник для среднего общего образования / В. Ф. Аитов, В. М. Аитова, С. В. Кади. — 13-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2025. — 220 с.
4. Алексанян С. В., Соколова М. К. Особенности и возможности методики билингвального обучения испанскому и английскому языку // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2023. — № 2. — С. 26–32.
5. Альжанова А. Б. Использование сервиса Quizlet для закрепления лексического и грамматического материала. — 2012. — 4 с.
6. Афанасьева О. В. Английский язык: 10-й класс: базовый уровень: учебник / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева [и др.]. — 13-е изд., стер. — М.: Просвещение, 2024. — 248 с.
7. Вербицкая М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по иностранным языкам / М. В. Вербицкая, К. С. Махмуриян, А. Е. Бажанов, Е. В. Кузьмина, Е. И. Ратникова, Л. Ш. Рахимбекова. — М.: 2023. — 162 с.
8. Гаджиева М. Н., Евсеева Ю. Н., Меджибовская Е. А., Кумбс Н. В. ЕГЭ 2024. Английский язык. Устная часть. Сборник тестов / под ред. М. Н. Гаджиевой. — Изд. Титул. — 2024. — 304 с.
9. Заборовская К. В. Совершенствование лексико-грамматических навыков старшеклассников при подготовке к ЕГЭ по английскому языку в учреждениях дополнительного образования / К. В. Заборовская. — Текст: непосредственный // Молодой учёный. — 2024. — № 21 (520). — С. 200–202.
10. Золотая Е. Л. Особенности формирования лексических и грамматических навыков на английском языке у учащихся старшей школы с учётом внутриязыковой интерференции // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Том 10. — Выпуск 4. — С. 513–519.
11. Зулькарнаева В. Т. Использование лингвистической платформы progressme в обучении монологическим высказываниям при подготовке к ЕГЭ по английскому языку / В. Т. Зулькарнаева // Культура информационной безопасности: вызовы времени Материалы XIV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. — М.: Московский государственный лингвистический университет, 2024. — С. 425–433.
12. Колесников А. А. Критерии и нормы оценивания в рамках текущего контроля обучения иностранному языку в 10–11 классах на базовом уровне // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 12–22.
13. Тагильцева А. В. Интеграция критического мышления в процесс изучения лексики английского языка [Электронный ресурс] // Endless light in science. — 2024. — № 31. — Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-kriticheskogo-myshleniya-v-protsess-izucheniya-leksiki-angliyskogo-yazyka?ysclid=ma3ell191et828739924] (06.11.2025).

Приемы формирования мотивации в рамках методики преподавания английского языка детям младшего школьного возраста в Китае

Крылова Людмила Юрьевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье автор рассматривает понятия «учебная мотивация», «младший школьный возраст», «чинглиш», исследует популярные приемы формирования мотивации при обучении английскому языку младших школьников в Китае.

Ключевые слова: мотивация, младшая школа, чинглиш, английский язык, игровые технологии, физические разрядки, TPR, методика преподавания.

Мотивация при обучении английскому языку в младшей школе критически важна, так как именно в этот период закладывается отношение к предмету, которое определит успешность его освоения в будущем. Если у учащегося отсутствует мотивация на начальном этапе обучения, то возникает ряд проблем, влияющих на процесс и результаты обучения, а именно: ученик не будет способен воспринимать информацию так, как хочет этого преподаватель, соответственно снижается эффективность обучения; трудозатраты преподавателя и время, потраченное на подготовку к уроку, не будут оправдывать себя; ученик младших классов самостоятельно в большинстве своем не видит целесообразности в знании английского языка, не понимает, где и как сможет применить знания на практике, формируется негативное восприятие предмета. Другими словами, в младшем школьном возрасте дети еще не осознают преимуществ умения общаться на английском языке, не имеют возможности общаться с иностранцами, у них ограничена возможность просмотра контента на английском языке. Поэтому нам как педагогам необходимо развивать мотивацию, проводить нескучные уроки с разнообразными заданиями, чтобы подтолкнуть ребенка к общению на английском без видимых усилий и сделать процесс изучения языка увлекательным!

Так как эксперимент был проведен в образовательном учреждении в Китае, стоит отметить, что большинство младших школьников в группе в основном общаются на китайском, но время от времени используют английский язык при общении с родителями и педагогами. Часто наблюдается общение на «чинглише» — смешении китайского и английского языков в речи. Замотивировать таких учеников может быть труднее, так как в основном они являются выходцами из обеспеченных семей, где им предоставлен полный доступ к современным видео технологиям и разного рода играм, зачастую ученики имеют завышенные ожидания к педагогу и относительно низкую учебную мотивацию. В Китае в частных образовательных центрах учитель зачастую выступает в роли «аниматора-суперзвезды»: его задача — невероятной энергией и большим количеством атрибутики удерживать внимание и восторг учащихся, поскольку конкуренция на рынке образовательных услуг крайне высока. Вышеперечисленные факторы стоит учитывать при создании мо-

тивационно-формирующих заданий на уроках английского языка.

Для того, чтобы выбрать правильные педагогические приемы для поддержания мотивации на уроках английского языка, дадим определение «мотивации». Существуют различные подходы к трактовке понятия «мотивация». Все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. «Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм» [3, с. 65]. Мотивация, которая оказывает влияние на учебно-познавательную деятельность человека, называется учебной мотивацией. Учебная мотивация может классифицироваться по целям (у ученика лидирует либо познавательный мотив к обучению, либо социальный), по направленности (мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудачи), по источнику (превалирует внешняя либо внутренняя мотивация). Также мотивация может быть положительной или отрицательной; высокой, средней, низкой.

Изучая преподавание английского языка в младшей школе, следует иметь представление о психофизиологическом развитии детей в младшем школьном возрасте, который ограничивается рамками 6–11 лет, и учитывать эти данные при подготовке плана проведения урока и материалов к нему. На данный возраст приходится сенситивный, то есть наиболее благоприятный этап для изучения языков: «Младший школьный возраст является самым благоприятным для формирования и сохранения положительной мотивации к изучению английского языка» [5, с. 120]. «У младшего школьника продолжают развиваться двигательные навыки — сила, быстрота, координация и контроль за своими движениями. Дети совершенствуются, например, в бросках и прыжках, умении длительно стоять на одной ноге, ездить на велосипеде «без рук» и т. д.» [6, с. 319].

Период с 6 до 10 лет, тесно связанный с физическим ростом, характеризуется интенсивным развитием психических функций — как базовых, так и высших, отвечающих за познавательную деятельность и нравственную сферу. Ключевую роль среди познавательных процессов играет восприятие. Восприятие в этом возрасте носит преимущественно произвольный характер. «Младшие школьники часто обращают вни-

мание на наиболее яркие, но не всегда существенные признаки предметов» [2, с. 59]. С течением времени особенности памяти ученика и объем запоминаемого материала начинают меняться. Ребенок учится управлять своей памятью: ставить цель запомнить и использовать для этого специальные приемы. Воображение ученика постепенно становится более реалистичным.

В середине младшего школьного возраста оно достигает необходимого уровня достоверности и реалистичности создаваемых образов, которые теперь строятся на основе логических связей. Внимание выступает ключевым компонентом учебной деятельности. Для младших школьников в силу возрастных особенностей характерна произвольность внимания, которое легче всего привлекают яркие и динамичные объекты, и его ограниченность во времени, то есть ребенку сложно удержать внимание на каком-либо только одном предмете, задании. В связи с этим, эффективность урока в начальных классах напрямую зависит от частой смены видов деятельности. Согласно В. А. Аверину в младшем школьном возрасте совершенствуется умение логически мыслить, анализировать и делать выводы. Развитие мышления напрямую влияет на развитие речи. С началом школьного обучения у ребенка расширяется словарный запас и повышается точность понимания значений слов [1, с. 30].

На основе анализа психофизиологического развития младших школьников были выведены следующие приемы формирования мотивации, которые отвечают коммуникативному подходу обучения иностранным языкам.

Использование физической активности школьников как инструмента создания мотивационно формирующих заданий для отработки лексических и грамматических навыков, например: исполнять песни и разучивать движения, запоминая материал урока, тренируя восприятие речи на слух; практиковать физические разрядки, физкультминутки; применять методику физического реагирования TPR для лучшего запоминания информации без словесного перевода; организовывать соревнования на уроке с мячом, флэш-картами.

Применение принципа наглядности при подготовке материалов к урокам, например: использовать яркие флэш-карты при введении нового лексического материала, использовать цифровые технологии, в частности онлайн-презентации, интерактивные игры, цифровые образовательные платформы (wardwall.net, quizlet.com, bamboozle.com, twinklе.com, kahoot.com) и пр., то есть сделать образовательный контент ярким и запоминающимся.

Литература:

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. — 2-е изд., перераб. — СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1998. — 379 с. — Текст: непосредственный.
2. Ануфриева, М. И. Основные психолого-педагогические характеристики учащихся младшего школьного возраста / М. И. Ануфриева, И. Хазеева. — Текст: непосредственный // Педагогический опыт: теория, методика, практика. — 2016. — № 1 (6). — С. 58–60.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с. — Текст: непосредственный.

Создание системы имплицитного усвоения языка, где иностранный язык будет являться обучающей средой, другими словами заниматься с детьми любой деятельностью, используя иностранный язык.

Частая смена видов деятельности. Такое чередование заданий является дидактическим приемом, предотвращающим рассеивание внимания и поддерживающим познавательную активность.

Использование воображения ученика для создания коммуникативной ситуации, например представить себе какую-либо ситуацию из жизни и ее описать, решить, например: пойти в магазин и что-то купить, поговорить с иностранным другом по переписке, поехать путешествовать в другую страну и попробовать найти дорогу, описать вымышленное домашнее животное, пообщаться с героем сказки, виртуально посетить разные места и т. п.

Также стоит отдельно упомянуть игру в жизни школьников. Хотя игровая деятельность уже уступает учебной, она все также характерна для ребенка младшего школьного возраста, и она способна эффективно поддерживать мотивацию на уроках. «В развитии детей младшего школьного возраста игре принадлежит особая роль» [4, с. 45]. Это означает, что преподаватель должен в полной мере владеть игровыми технологиями. На игру рекомендуется выделять от 5 до 10 минут урока.

Среди дополнительных источников мотивации, в частности социальных мотивов, можно выделить личностные характеристики педагога, отношения в семье и в коллективе. Позитивная атмосфера в классе должна поддерживаться неформальной оценочной системой (награда стикерами, звездочками за активность на уроке), вербальным поощрением учеников. Огромное значение для познавательной мотивации имеет поддержание дисциплины в классе, где для этой цели используется систематизированное повторение ряда правил поведения в классе в начале и в середине урока, рифмованные фразы для привлечения внимания (attention! One, two) по ходу урока, использование понятного (возможно симплифицированного) языка преподавателя для понимания учениками заданий.

Таким образом, выбор приемов формирования мотивации осуществляется на основе комплексного подхода, понимания видов мотивации и психофизического развития младших школьников. **Китайская специфика — в виде культурных норм, особенностей нового поколения и роли учителя — особым образом влияет на учебную мотивацию.**

4. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. — в 3-х кн. — М.: Просвещение, 1995. — 324 с. — Текст: непосредственный.
5. Сахарова, А. В. Повышение мотивации к обучению на уроках иностранного языка в начальных классах / А. В. Сахарова, Д. Семенова. — Текст: непосредственный // *Lingua mobilis*. — 2013. — № 3 (42). — С. 120–123.
6. Селимова, Н. Н. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста / Н. Н. Селимова. — Текст: непосредственный // *Электронный журнал NOVAUM.RU*. — 2021. — № 31. — С. 318–322.

Методика применения трансформационных игр в вокальной педагогике

Лебедева Анастасия Михайловна, педагог по вокалу (г. Москва)

В статье рассматривается методика применения трансформационных игр в практике вокальной педагогики как средства работы с психологическими зажимами обучающихся. Актуальность исследования обусловлена тем, что, такие психологические факторы, как непринятие собственного голоса, страх оценки и обесценивание результатов исполнительской деятельности, существенно затрудняют процесс формирования вокальных навыков. В работе обосновывается целесообразность использования игровых методов в образовательном процессе, анализируются теоретические основания их применения, а также описывается педагогический опыт интеграции трансформационных игр в вокальное обучение. Особое внимание уделяется играм, направленным на развитие принятия себя и коррекцию профессиональной самооценки вокалистов. На основе педагогических наблюдений делается вывод о положительном влиянии трансформационных игр, а именно снижение психологического напряжения, формирование вокальной свободы и повышение уверенности обучающихся в собственной исполнительской деятельности.

Ключевые слова: вокальная педагогика, трансформационные игры, психологические зажимы, вокальная идентичность, игровая педагогика.

Methodology of transformational games application in vocal pedagogy

The article examines the methodology of applying transformational games in vocal pedagogy as a means of addressing psychological constraints experienced by students. The relevance of the study is determined by the fact that psychological factors such as lack of acceptance of one's own voice, fear of evaluation, and devaluation of performance outcomes significantly hinder the process of developing vocal skills. The paper substantiates the feasibility of using game-based methods in the educational process, analyzes the theoretical foundations of their application, and describes pedagogical experience in integrating transformational games into vocal training. Particular attention is paid to games aimed at fostering self-acceptance and correcting the professional self-esteem of vocalists. Based on pedagogical observations, the study concludes that transformational games have a positive impact, specifically in reducing psychological tension, fostering vocal freedom, and increasing students' confidence in their own performance activities.

Keywords: vocal pedagogy, transformational games, psychological constraints, vocal identity, game-based learning.

Современная вокальная педагогика всё чаще сталкивается с необходимостью учитывать не только технические, но и психологические аспекты обучения пению. Голос как инструмент исполнительской деятельности тесно связан с личностными, эмоциональными и телесными характеристиками человека, что делает процесс вокального обучения особенно чувствительным к внутреннему состоянию обучающегося. На практике нередко наблюдается ситуация, при которой вокалисты, обладая достаточными природными данными и техническими возможностями, испытывают трудности в процессе звукоизвлечения и исполнительской реализации. Причинами подобных затруднений зачастую становятся психологические зажимы, проявляющиеся в страхе звучать, сценической тревожности, непринятии собственного тембра и обесценивании достигнутых результатов [4; 12].

Указанные психологические факторы оказывают прямое влияние на качество голосообразования, провоцируя избыточное мышечное напряжение, а также нарушение дыхательной координации. В результате процесс формирования устойчивых вокальных навыков замедляется, а исполнительская свобода остаётся недостижимой. Исследователи в области психологии музыкальной деятельности отмечают, что эмоциональное состояние и уровень самооценки музыканта напрямую отражаются на качестве исполнительского результата [10; 12].

Традиционные методы вокальной педагогики, как правило, ориентированы преимущественно на развитие технических параметров голоса и не всегда позволяют эффективно работать с внутренними психологическими ограничениями обучающихся. В связи с этим возрастает интерес к междисциплинарным подходам, объединяющим

педагогические и психологические методы, направленные на создание условий для более гармоничного и осознанного вокального развития личности [7; 11]. Одним из таких подходов является использование игровых методов обучения, в частности трансформационных игр.

В рамках данной статьи трансформационные игры рассматриваются не как психотерапевтическое средство, а как форма игровой педагогики, направленная на осознание внутренних установок, влияющих на процесс обучения вокалу. Игровая деятельность, согласно положениям деятельностного и гуманистического подходов, выступает как пространство безопасного экспериментирования, самовыражения и рефлексии [4; 7; 9]. Использование игры снижает уровень внутреннего сопротивления, активизирует познавательную и эмоциональную вовлечённость обучающихся и способствует формированию доверительного отношения.

Психологические зажимы вокалистов в данном исследовании понимаются как устойчивые психоэмоциональные установки и связанные с ними телесные реакции, ограничивающие свободу голосового аппарата. К числу наиболее распространённых относятся неприятие собственного голоса, страх негативной оценки со стороны преподавателя или аудитории, включая друзей и родственников, а также склонность к обесцениванию собственных достижений и результатов обучения [1; 5]. Подобные установки нередко формируются на ранних этапах вокального обучения и могут сохраняться в течение длительного времени, препятствуя профессиональному росту и развитию вокальной идентичности.

В практике вокального обучения трансформационные игры применяются как дополнительный педагогический инструмент, интегрированный в обучение. Их использование не заменяет работу над вокальной техникой, а дополняет её, создавая условия для более глубокого осознания обучающимися собственных внутренних состояний и отношения к процессу пения. В рамках педагогического опыта особое внимание уделялось играм, направленным на развитие самопринятия и коррекцию профессиональной самооценки вокалистов.

Так, трансформационная игра «Остров Себялюбви», автором которой является Н. Приданникова, использовалась с целью формирования позитивного отношения к собственной вокальной идентичности. В процессе игры, предполагающем посещение тематических «островов» страхов, мифов, личных границ, стереотипов, родительских установок, фактов и ресурсов, обучающиеся полу-

чали возможность осознать устойчивые установки, связанные с неприятием собственного голоса и чрезмерной самокритикой. Данный игровой формат способствовал снижению уровня внутреннего напряжения и формированию более бережного и принимающего отношения к вокальному процессу. Осознанные в ходе игры инсайты интегрировались в последующую вокальную практику, что позволяло обучающимся наблюдать изменения в телесных ощущениях, дыхательной координации и качестве звукоизвлечения.

Трансформационная игра О. Зубаревой «Синдром самозванца» применялась как инструмент рефлексии профессиональной самооценки вокалистов. В ходе игрового процесса обучающиеся выявляли склонность к обесцениванию собственных вокальных достижений и результатов обучения, а также внутренние установки, препятствующие принятию своих успехов. Работа с данными установками позволяла скорректировать отношение к собственному исполнительскому опыту и повысить уровень уверенности в процессе пения и сценического выступления.

Применение трансформационных игр сопровождалось обязательным этапом рефлексии, включающим обсуждение эмоциональных переживаний, телесных ощущений и изменений в вокальном состоянии. Данный этап способствовал осмыслению полученного опыта и его переносу в практику вокального обучения. В результате педагогических наблюдений было отмечено снижение уровня психологического напряжения у обучающихся, повышение степени принятия собственного звучания и рост уверенности в исполнительской деятельности, в том числе при выполнении технически сложных вокальных задач, таких как пение высоких нот на плотном смыкании голосовых складок. Обучающиеся отмечали ощущение большей свободы и устойчивости во время пения, а также более позитивное отношение к собственным вокальным результатам.

Таким образом, использование трансформационных игр в вокальной педагогике представляет собой перспективное направление психолого-педагогической поддержки обучающихся. Игровой формат позволяет эффективно работать с психологическими зажимами в рамках образовательного процесса, не выходя за пределы педагогической компетенции. Полученные результаты подтверждают целесообразность дальнейшего исследования и развития данного подхода, а также его интеграции в современную практику вокального обучения.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология. — М.: Академический проект, 2019.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л.: Музыка, 1971.
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта. — СПб.: Питер, 2003.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 2018.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — М.: АСТ, 2020.
6. Гончарова Н. В. Игровые технологии в образовательном процессе // Педагогика. — 2021. — № 6. — С. 45–50.

7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2019.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 2016.
10. Садовникова И. Н. Психология музыкальной деятельности. — М.: Юрайт, 2020.
11. Столярченко Л. Д. Педагогическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2018.
12. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.: Наука, 2003.
13. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. — М.: Педагогическое общество России, 2019.

Технология интегрированного обучения: понятие, принципы, модели, преимущества

Мельникова Екатерина Сергеевна, студент

Научный руководитель: Орлова Анна Владимировна, кандидат философских наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается технология интегрированного обучения как современный подход к организации образовательного процесса, направленный на объединение содержания различных учебных дисциплин. Описываются сущность и принципы интегрированного обучения, такие как системность, комплексность, междисциплинарность, синхронность и взаимодополняемость. Представлены модели реализации интеграции в учебном процессе, включая бинарные и совмещённые уроки, а также различные формы взаимодействия педагогов. Особое внимание уделяется преимуществам технологии, среди которых — формирование целостной картины мира, развитие системного мышления, повышение мотивации учащихся и оптимизация учебного времени. Обозначены условия успешного внедрения интегрированного обучения, включая психологическую совместимость учителей, чёткое планирование и высокий уровень профессионализма. Делается вывод о высокой эффективности данной технологии для достижения образовательных результатов и личностного развития как обучающихся, так и педагогов.

Ключевые слова: интегрированное обучение, интеграция в образовании, межпредметные связи, бинарный урок, принципы интеграции, модели интегрированного обучения, системное мышление, мотивация учащихся, образовательные технологии, целостная картина мира.

В современной системе образования идет постоянный поиск новых эффективных технологий, способствующих лучшему усвоению знаний учащимися. Одной из таких технологий является интегрированное обучение, которое предполагает объединение нескольких предметных областей в единый образовательный процесс. Интеграция в образовании позволяет преодолеть фрагментарность знаний учащихся, обеспечивает целостность образовательного процесса, способствует формированию системного мышления и развитию творческих способностей.

Л. Н. Вавилова под интегрированным уроком предлагает понимать «особый вид урока, на котором обозначенная тема, вопрос или проблема рассматриваются средствами двух или нескольких дисциплин» [1, с. 46]. С Л. Н. Вавиловой можно согласиться, что интегрированный урок «обеспечивает формирование у обучающихся целостной картины мира и способствует освоению соответствующих компетенций» [1, с. 46].

Интегрированное обучение, в свою очередь, представляет собой метод усиления учебной мотивации к различным дисциплинам, позволяющий более эффективно демонстрировать межпредметные связи и фор-

мировать, как было отмечено выше, соответствующие компетенции у обучающихся [2]. В более широком понимании интегрированное обучение рассматривается как процесс, объединяющий различные компоненты образовательного процесса, позволяющий синтезировать знания из разных областей и способствующий формированию целостной системы знаний и всестороннему развитию личности учащегося [4]. С точки зрения практической реализации, интеграцию в учебной деятельности следует рассматривать как «необходимость решения важных учебных и воспитательных задач с использованием возможностей различных предметов» [4, с. 214].

В образовательной практике выделяют различные виды интегрированных уроков, среди которых наиболее распространены бинарные и совмещенные уроки. Бинарный урок предполагает совместное проведение занятия двумя учителями или учителем и мастером производственного обучения. Такая форма является наиболее распространенной в образовательной практике. Совмещенный урок ориентирован на одновременное освоение теории и практики, причем вести его могут как мастер и учитель, так и только мастер [1].

Эффективность интегрированного обучения во многом определяется соблюдением ряда принципов. Системность представления материала позволяет рассматривать элементы учебного материала как части целостной системы знаний. Комплексность обеспечивает синтез информации из различных предметных областей, что способствует формированию разностороннего понимания изучаемых явлений. Междисциплинарность как принцип основывается на том, что процесс формирования общих и профессиональных компетенций неизбежно носит междисциплинарный характер [1]. Межпредметные связи при этом выступают важным дидактическим принципом, способствующим достижению общих целей обучения и воспитания [5]. Синхронность предполагает, что изучение пересекающихся тем в рамках разных предметов должно происходить параллельно, что обеспечивает более глубокое понимание материала. Принцип взаимодополняемости требует, чтобы части содержания из разных дисциплин не дублировали, а дополняли друг друга, обогащая представления учащихся об изучаемом материале [1].

Технология интегрированного обучения может реализовываться через разнообразные модели:

- 1) создание дисциплины, объединяющей несколько предметов из одной области с равным вкладом содержания;
- 2) интеграция учебных предметов из одной области на базе преимущественно одной дисциплины;
- 3) сочетание близких образовательных областей, выступающих на равных, или предметов близких образовательных областей, где один сохраняет специфику, а другие выступают как вспомогательные;
- 4) создание интегрированных дисциплин, объединяющих предметы из удаленных образовательных областей;
- 5) преломление общеобразовательного содержания через профильную специфику;
- 6) интеграция, при которой последующая тема логически вытекает из предыдущей [3].

Интегрированное обучение также может быть реализовано через проектирование урока с общим методологическим направлением, ориентированного на обобщение ранее изученного материала [5].

С точки зрения структурирования интегрированного содержания, применяются такие модели, как мини-уроки, составленные из материалов разных дисциплин, целостные уроки с единой методической структурой, а также модули в виде алгоритмов, проблем или задач, объединяющих знания, умения и навыки из разных областей. В плане взаимодействия учителей возможны варианты паритетного взаимодействия с равным участием каждого педагога, иерархического взаимодействия, когда один учитель выступает ведущим, а другой — ассистентом, и наблюдательного взаимодействия, при котором урок ведет один учитель, а другой присутствует в качестве активного наблюдателя [1].

Технология интегрированного обучения обладает значительными преимуществами. Прежде всего, она позволяет существенно сократить время на освоение материала, так как интеграция содержания учебных дисциплин устраняет дублирование и делает процесс обучения более компактным. Интегрированный подход обеспечивает разностороннее и целостное восприятие предметов или явлений, что способствует формированию системного мышления. Происходит информационное обогащение содержания обучения за счет включения интересного взаимодополняемого материала из разных областей знаний. Повышается уровень знаний по дисциплинам, что проявляется в их системности, глубине усваиваемых понятий и закономерностей [1]. Интегрированный подход способствует систематизации знаний и формированию целостной картины мира у обучающихся [5].

Интеграция способствует развитию универсальных учебных действий. Умения становятся более обобщенными, формируются навыки самостоятельного переноса знаний в новую ситуацию, комбинирования известных элементов для создания нового. Наблюдается рост познавательного интереса обучающихся, проявляющийся в желании активной и самостоятельной работы, повышается мотивация к обучению за счет межпредметного взаимодействия. Интеграция способствует снятию напряжения и утомляемости, поддерживает положительный эмоциональный настрой за счет переключения на разнообразные виды деятельности, что создает благоприятную психологическую атмосферу на занятиях [1].

Для учителей же интегрированное обучение открывает большие возможности для самореализации, самовыражения и творчества. Подготовка и проведение интегрированных уроков развивает сотрудничество учителей, способствует сплочению педагогического коллектива [1].

Для успешной реализации технологии интегрированного обучения необходимо соблюдать определенные условия. Важна психологическая совместимость учителей, особенно при проведении бинарных уроков. Требуется четкое определение содержания и системообразующего компонента интеграции, четкое понимание ключевой идеи, вокруг которой будет строиться интеграция. Необходимо наличие продуманного сценария занятия, предусматривающего роль каждого учителя, тщательное планирование каждого этапа урока. Важно обеспечить активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся на всех этапах урока, их вовлечение в активную деятельность. Требуется разработка интегрированных заданий, направленных на обобщение и осмысление знаний, установление междисциплинарных связей. Высокий профессионализм учителей является необходимым условием для обеспечения творческого сотрудничества в рамках интегрированного урока [1].

Интегрированные уроки особенно эффективны в ситуациях, когда обнаруживается дублирование материала

в учебных программах, при выявлении противоречий в трактовке явлений, демонстрации широкого поля проявления изучаемого явления. Такие уроки хорошо сочетаются с технологиями проблемного и проектного обучения, а также целесообразны в условиях ограниченного времени на изучение темы.

Таким образом, технология интегрированного обучения представляет собой эффективный подход к организации образовательного процесса, позволяющий фор-

мировать у учащихся целостную картину мира, развивать системное мышление, повышать мотивацию к обучению и создавать условия для творческой самореализации как учащихся, так и педагогов. Соблюдение принципов интегрированного обучения, выбор оптимальной модели интеграции и создание необходимых условий позволяют максимально использовать потенциал данной технологии для достижения высоких образовательных результатов.

Литература:

1. Вавилова, Л. Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение / Л. Н. Вавилова // Образование. Карьера. Общество. — 2017. — № 3 (54). — С. 46–51.
2. Луканина, М.А., Азарова, А. С. Интегрированный урок как средство межпредметного взаимодействия / М. А. Луканина, А. С. Азарова // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей II Международной научно-практической конференции. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2018. — С. 168–172.
3. Пилипенко, Е.С., Пилипенко, А. С. Модели интегрированного обучения / Е. С. Пилипенко, А. С. Пилипенко // Теория и практика современной науки. — 2017. — № 12 (30). — С. 910–913.
4. Пугачева, В. В. Использование технологии интегрированного обучения в образовательном процессе школы / В. В. Пугачева, Д. Э. Бекиров // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. — 2020. — № 6 (10). — С. 170–176.
5. Трунцева, Т.Н., Романова, В. Н. Интегрированный урок в системе формирования целостной картины мира школьника / Т. Н. Трунцева, В. Н. Романова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 5–3 (71). — С. 213–216.

Реализация всероссийского проекта «80 звёзд — это наша победа»: единство поколений в сердце детства

Назаренко Любовь Викторовна, старший воспитатель;
Королева Тамара Николаевна, заведующий;
Ефремова Марина Владимировна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 5 «Лучик» г. Прокопьевска (Кемеровская область)

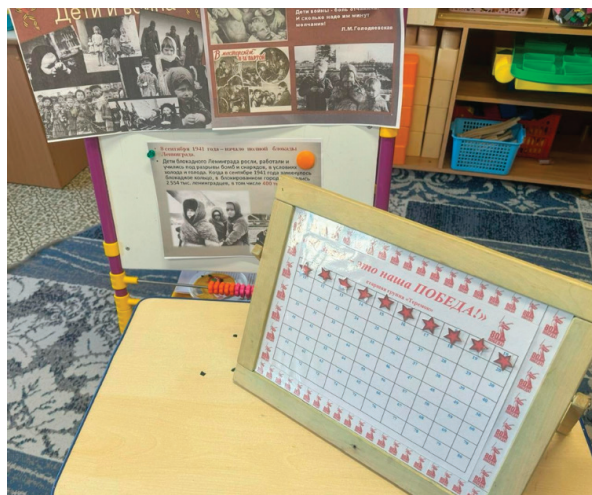
«Победа живёт в душе ребёнка ровно настолько, насколько она близка его сердцу».

Именно эта идея легла в основу масштабного проекта «80 звёзд — это наша победа», реализуемого в нашем детском саду. Реализация проекта совпала с празднованием 80-й годовщины Великой Победы и Года защитника Отечества, став уникальным способом передать молодому поколению священное знание о великом подвиге советского народа.

Цели проекта:

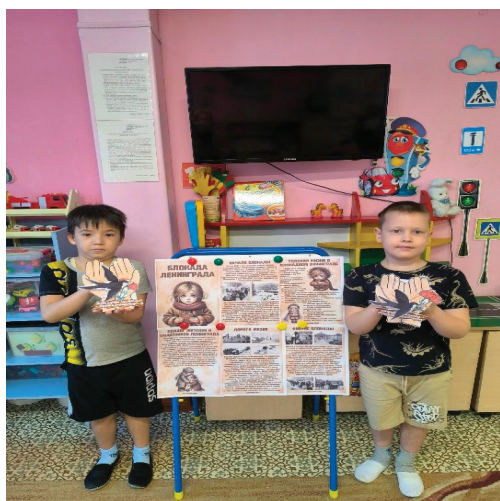
- Формирование патриотических чувств, бережного отношения к историческому наследию и уважения к ветеранам.
- Развитие коммуникативных способностей, умения сотрудничать и проявлять инициативу.
- Стимулирование детской креативности и творческого самовыражения через активные виды деятельности.
- Укрепление связи между семьёй и детским учреждением через совместные проекты и взаимодействие.

Весь учебный год воспитанники находились в атмосфере исторической преемственности, погружаясь в страницы славного прошлого нашей страны. Интерактивные занятия, экскурсии, беседы, литературные вечера, викторины, конкурс рисунков, театрализованные постановки и ролевые игры позволили каждому ребёнку пережить уникальную атмосферу эпохи, проникнуться атмосферой праздника и почтения к героизму отцов и дедов. Благодаря такому подходу дети глубоко восприняли ключевые идеи проекта: ответственность перед прошлым, желание сохранить мир и свободу, благодарность предкам за мирное будущее.



В познавательном блоке проекта с детьми проводились тематические беседы и рассказы: познавательные занятия по темам «Брестская крепость», «Дети войны», «Великие люди России», «Блокада Ленинграда», «Животные — герои войны», «Рода войск и виды техники», «Пусть не будет войны никогда», «Истории городов-героев» (Смоленск, Сталинград, Москва). Особое внимание уделялось значению Москвы в истории страны, её героизму, а также символике знаменитой Спасской башни Кремля. Педагоги акцентировали внимание на героизме и мужестве защитников, важности памяти о событиях Великой Отечественной войны. Также были организованы литературные вечера и просмотр тематических материалов: Знакомство с произведениями детской литературы о войне, а также просмотр адаптированных видеоматериалов, направленных на формирование эмоционального отклика и понимания исторических событий.





Деятельностный и творческий блок проекта включал в себя сюжетно-ролевые игры: дети активно примеряли на себя роли санитаров, врачей, пациентов, солдат и командиров. В ходе этих игр они учились оказывать первую помощь, заботиться о здоровье, принимать решения и работать в команде, а также осознавали неоценимый вклад медицинских работников в годы войны. Данный подход способствовал развитию эмпатии, коммуникативных навыков и социальной адаптации.

Художественно-продуктивная деятельность проекта включала: изготовление аппликаций, рисунков, поделок, посвященных символам Победы и героизма. Например, после беседы о Москве дети создавали аппликации, изображающие Спасскую башню, что позволяло им выразить свои чувства и понимание значимости этого исторического памятника, лепка памятник Алеше, конструирование из бумаги «Парад военной техники».

На протяжении всей реализации проекта родители и детей принимали участие в патриотических акциях: «Письмо солдату», «Георгиевская ленточка», всероссийская акция «Рисуем Победу», международная акция «Сад памяти», в рамках которой, на территории нашего детского сада появилась аллея кедров, в честь нашего земляка Селиванова Евграфа Иосифовича — летчика-штурмана, который уничтожил множество техники врага во время Великой Отечественной войны.



Отличным дополнением проекта стали викторины и конкурсы: организация игровых форм для закрепления полученных знаний о городах-героях и подвигах солдат, конкурс чтецов «Горжусь тобой моя Россия», в рамках которого дети проникновенно читали стихи о подвигах нашего народа. В рамках проекта одним из наиболее динамичных мероприятий стала традиционная военно-спортивная игра «Зарница». Это мероприятие позволило детям не только закрепить полученные теоретические знания о воинской службе и подвигах защитников Отечества, но и применить их на практике в безопасной, игровой форме. «Зарница» стала ярким примером того, как игровая деятельность может эффективно использоваться для формирования таких качеств, как смелость, взаимовыручка, ответственность, а также для воспитания уважения к воинской службе и истории нашей страны.



Каждое новое открытие, каждый подвиг, о котором узнавали дети, подвиг, совершенный в рамках проекта, отмечался на специальном «Календаре Победы» символической звездой. Эта визуализация прогресса стимулировала интерес детей и создавала ощущение общности и причастности к большому делу — к приближению Великой Победы. В завершении проекта на календаре старших и подготовительных групп было размещено 80 заветных звезд, ставших предметом гордости как для взрослых, так и для детей.



Через творческий поиск и разнообразные формы работы дети научились бережно относиться к культурному наследию, понимать ценность жизни и свободы, почувствовали связь поколений. Участники проекта раскрыли таланты, развили лидерские качества, приобрели новые социальные компетенции и обогатили свой внутренний мир духовностью и человечностью.

Активное участие родителей стало важнейшим элементом успеха проекта. Совместные походы на концерты, музеи, участие в конкурсах и акциях помогли укрепить семейные связи, создать общий эмоциональный фон. Родители увидели, как важны их усилия для формирования духовного облика ребенка, ощутили личную причастность к общему делу воспитания достойных граждан нашей страны.

Итоги проекта: Завершением процесса стало торжественное событие — наполненный эмоциями праздник 9 Мая, яркий концерт, выставка работ ребят и семей, экспозиция собранных материалов, отражающих уникальность родного края и бессмертный подвиг соотечественников. А также главное доказательство успешности — «календарь Победы», украшенный яркими звездочками, которыми гордятся и взрослые, и дети





Таким образом, реализация всероссийского проекта «80 звёзд — это наша победа» в нашем дошкольном образовательном учреждении продемонстрировала высокую эффективность в решении задач патриотического воспитания и сохранения исторической памяти. Проект не только обогатил знания детей о Великой Отечественной войне, но и заложил прочные основы для формирования активной гражданской позиции, уважения к подвигу предков и стремления к сохранению мира. Мы с уверенностью можем констатировать, что завершившийся тематический год, посвященный 80-летию Великой Победы, прошел для нашего учреждения и его воспитанников чрезвычайно продуктивно, оставив неизгладимый след в сердцах и умах юных граждан России.

Проблемы профессионального становления преподавателя

Никитин Тимофей Алексеевич, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

Профессиональное становление преподавателя в современных динамично развивающихся условиях сопряжено с рядом проблем, от решения которых напрямую зависит его эффективность и достижение положительного результата. Наличие проблем в рассматриваемой сфере обусловлено воздействием на процесс профессионального становления преподавателя множества факторов, неправильная реализация которых способствует получению не положительных, а отрицательных результатов.

Ключевые слова: преподаватель, проблемы, профессиональное становление, педагогическая среда, комплексный подход.

Problems of professional development of a teacher

Nikitin Timofey Alekseevich, master's student
Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (St. Petersburg)

The professional development of a teacher in today's rapidly evolving environment is associated with a number of challenges, the resolution of which directly affects the effectiveness and positive outcomes of the teacher's work. The presence of these challenges is influenced by various factors that can lead to negative rather than positive results.

Keywords: teacher, problems, professional development, pedagogical environment, an integrated approach.

Введение

Профессиональное становление преподавателя — сложный и многогранный процесс, который включает непрерывное развитие профессиональных компетенций,

личностную трансформацию и адаптацию к меняющимся условиям образовательной среды. В современных реалиях этот процесс сталкивается с рядом проблем, требующих системного решения. Рассмотрим ключевые аспекты, опираясь на научные исследования в области педагогики.

Актуальность исследования проблемы профессионального становления преподавателя объясняется значимостью раскрытия содержания данного процесса как для педагогической науки в целом, так и для его практической реализации в рамках, определенных правовым регулированием, сущностью педагогической деятельности, ее целями и задачами. В числе прочего актуальность рассматриваемой темы обуславливается большим количеством внешних факторов, оказывающих разного рода влияние на процесс профессионального становления преподавателя. К таким факторам, к примеру, можно отнести: введение новых образовательных стандартов, стремительное развитие общества, изменение его социальных, культурных ориентиров, в том числе по причине повсеместной цифровизации всех сфер жизнедеятельности, включая и образовательную среду, что неизменно влечет ее непрерывную трансформацию.

Методология

Исследование проблем профессионального становления преподавателя обусловлено применением комплексного и системного подходов, позволяющих сформировать целостное представление о данном многоаспектном процессе. В ходе исследования также использовались такие теоретические методы, как анализ и синтез данных, которые представлены в научных трудах, посвященных заявленной теме, а также сравнение, обобщение и систематизация результатов.

Результаты анализа

Формирование единообразного понимания профессионального становления преподавателя позволяет установить стандартные качественные характеристики, которые являются конечным результатом рассматриваемого процесса и позволяют определить, реализован ли он в полном объеме.

Предлагаем следующее определение рассматриваемого понятия: профессиональное становление преподавателя — это непрерывный, многоуровневый, сложноструктурированный процесс, реализуемый в своем единстве во множестве направлений, представленных в виде многочисленных граней профессионального мастерства, чем обеспечивается непрерывный характер развития всех необходимых профессиональных компетенций, трансформация личности и ее адаптация к изменчивым условиям образовательной среды, что является положительным результатом описываемого процесса.

Проблемы профессионального становления преподавателя — это совокупность негативных явлений, в том числе и неисследованных, малоизученных аспектов внутреннего содержания данного процесса, находящихся в плоскости его основных характеристик и внешних влияний, которые своим наличием затрудняют реализацию рассматриваемого процесса и не позволяют получить качественный и положительный результат.

Устранение проблем в сфере профессионального становления преподавателя связано с разработкой и практическим внедрением комплексного подхода, подразумевающего взаимодополняющие действия, осуществляемые одновременно, что способствует их более быстрому воплощению и получению положительных результатов. Совокупность разносторонних действий в том числе и объясняет комплексный характер указанного подхода.

В качестве основных мер, которые должны быть включены в структуру комплексного подхода по преодолению проблем профессионального становления преподавателя, назовем:

- 1) модернизацию системы управления образовательными организациями для снижения бюрократической нагрузки и достижения реальных результатов;
- 2) развитие системы психологической поддержки педагогов, включая тренинги по управлению стрессом и программы психопрофилактики;
- 3) персонализацию повышения квалификации с учетом индивидуальных потребностей и специфики работы преподавателей; развитие цифровых платформ для самообразования и сетевых сообществ;
- 4) укрепление системы наставничества;
- 5) дальнейшее формирование устойчивой системы профессиональной ориентации и развития профессиональной культуры.

Обсуждение

В настоящее время не сформировано единого определения понятия «профессиональное становление преподавателя». Каждым из ученых предлагается собственное субъективное понимание профессионального становления преподавателя.

Например, М. М. Поташник в своем научном труде определяет профессиональный рост «как процесс приобретения педагогом знаний, умений, способов деятельности, позволяющий ему эффективно осуществлять педагогическую деятельность и решать стоящие перед ним профессиональные задачи» [3].

В. А. Сластенин указывает, что «формирование профессиональной личности предполагает адаптацию своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности» [4].

Также интересной представляется точка зрения Е. А. Кухтеринной, которая в своем научном труде обосновывает соотношение профессионального роста и личностного развития педагога [2].

В настоящее время требуется выработать единообразное понимание профессионального становления преподавателя, что позволит придать ему такие качественные характеристики, которые будут способствовать получению положительного результата и устранению субъективного восприятия данного понятия.

При характеристике профессионального становления преподавателя как процесса необходимо согласиться с мнением П. М. Алексеевой, которая выделяла его непрерывность, многоуровневость и динамичность [1, с. 31]. Действительно, процесс профессионального становления преподавателя ввиду его обширности требует внутренней структуризации, что позволяет включить в него разные уровни, именуемые компетенциями. Так подтверждается многоуровневый характер рассматриваемого процесса.

Непрерывный и динамичный характер процесса профессионального становления преподавателя объясняется непрерывным развитием общества, государства, технологий, обновлением его правового регулирования. Это позволяет сделать вывод о том, что рассматриваемый процесс ввиду своей непрерывности предполагает достижение промежуточных результатов, каждый из которых должен отражать положительный эффект развития, становления профессиональной идентичности, социального и личного развития, приобретения индивидуальных педагогических качеств преподавателем.

Одновременно с этим вышеуказанные характеристики процесса профессионального становления преподавателя позволяют определить проблемы при его реализации, совокупность которых делает положительный результат недостижимым.

Рассмотрим содержание основных проблем профессионального становления преподавателя.

В качестве первой из них можно назвать формализацию деятельности и ее противоречие личностно ориентированному обучению. Педагоги часто сталкиваются с жесткими административными требованиями, стандартизированными процедурами оценки качества образования и ограниченной ресурсной базой. Детально суть указанной проблемы можно отразить следующими образом. Современная система образования характеризуется высокой степенью бюрократизации и стандартизованности. Преподаватели вынуждены:

- заполнять многочисленные отчеты и документацию;
- строго следовать утвержденным программам и методикам;
- ориентироваться на формальные показатели эффективности;
- соблюдать жесткие временные рамки и регламенты.

Это приводит к деформации профессиональных ценностей: акцент смещается с развития личности обучающегося на формальные показатели (успеваемость, результаты тестирования).

Наличие указанной проблемы способствует затруднениям в применении личностно ориентированного подхода в деятельности преподавателя. Преобладание формальных требований не способствует положительной реализации таких принципов, как:

- 1) индивидуализация обучения;
- 2) учет личностных особенностей обучающихся;
- 3) развитие критического мышления и творчества.

Указанная проблема проявляется в следующих негативных результатах:

- 1) снижение мотивации преподавателей к творческой деятельности;
- 2) высокая степень фрустрации, которая развивается по причине невозможности реализовать профессиональные идеалы;
- 3) смещение акцента с качества образования на его показатели;
- 4) формальное отношение к учебному процессу [5, с. 61].

Устойчивость указанных негативных результатов приводит к профессиональной деформации, когда внешние требования подавляют внутреннюю профессиональную позицию преподавателя.

Другой проблемой в сфере профессионального становления преподавателя является недостаточная поддержка психологического благополучия в ходе осуществления профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность преподавателя связана с высоким уровнем эмоциональной нагрузки. В большинстве образовательных учреждений отсутствует система психологической поддержки, что способствует развитию эмоционального выгорания. Это состояние характеризуется хронической усталостью, потерей интереса к работе и снижением профессиональной самооценки.

Необходимо выделить следующие источники, оказывающие негативное психологическое влияние на преподавателя в процессе его профессионального становления и деятельности: высокая эмоциональная нагрузка (работа с разными типами личностей); ответственность за результаты учащихся; конфликтные ситуации (с обучающимися, коллегами); ненормированный рабочий день; необходимость постоянного самоконтроля. Наличие большого количества факторов, оказывающих негативное влияние как на профессиональное становление преподавателя, так и на его деятельность, позволяет сделать вывод об отсутствии системной поддержки, что подтверждается следующими аспектами:

- 1) в большинстве образовательных учреждений отсутствуют штатные психологи, которые ведут работу с преподавателями;
- 2) не разработаны и не используются на практике механизмы психологической разгрузки.

Следующей проблемой, с которой сталкиваются преподаватели в процессе своего профессионального становления, является ограниченный доступ к системе повышения квалификации. Суть указанной проблемы проявляется в том, что сам процесс повышения квалификации преимущественно носит формальный характер. Это выражается в декларативном обучении без практической отработки навыков. При его реализации не учитываются индивидуальные потребности, а также специфика профессиональной деятельности преподавателей, а внедряемые программы обучения не дифференцируются исходя из опыта, специализации, запросов преподавателей, проходящих обучение. В сфере образования недостаточно

развита система передачи опыта, поддержки начинающих преподавателей, включая наставничество. В связи с этим снижается и результативность действующей системы повышения квалификации.

Говоря о профессиональном становлении преподавателей, необходимо выделить проблему кризиса профессиональных ценностей и смыслов, носящую общий характер. Подобного рода кризис, затрагивающий сферу профессиональной идентичности, в настоящее время — в связи с активной социальной трансформацией общества — переживают многие преподаватели. Негативным последствием указанной проблемы является снижение престижа профессии преподавателя в обществе, что способствует утрате внутренней мотивации и осознания ценности своей деятельности. Особенно это заметно среди молодых специалистов, поскольку становится причиной их ухода из профессии.

Как уже указывалось ранее, динамичный и непрерывный характер процесса профессионального становления преподавателя на современном этапе обусловлен активным развитием цифровых технологий и их внедрением в образовательную среду. Интеграция цифровых технологий требует от преподавателя не только технической грамотности, но и изменения подходов к планированию, организации и оценке процесса обучения.

Однако не все преподаватели могут активно развиваться в сфере цифровых технологий и применять их в обучающем процессе. Суть рассматриваемой проблемы можно описать детально, опираясь на следующую совокупность ее причин:

- 1) необходимость освоения новых технологий (LMS, онлайн-платформы, цифровые инструменты);
- 2) изменение форматов взаимодействия с обучающимися;
- 3) требования к цифровой грамотности (создание контента, работа с данными);

- 4) риски цифровой перегрузки.

В качестве сопутствующих причин необходимо учитывать следующие отрицательные результаты цифровизации обучающей деятельности:

- 1) недостаточная техническая оснащенность учебных заведений;
- 2) отсутствие системного обучения преподавателей цифровым навыкам;
- 3) сопротивление внедрению цифровых инноваций со стороны учебных учреждений и отдельных преподавателей.

Выводы

Профессиональное становление преподавателя является одним из основополагающих и значимых процессов, от положительного результата которого зависит качество его дальнейшей деятельности. На процесс профессионального становления преподавателя оказывает влияние множество факторов — от условий личностного развития до внедрения в практическую образовательную деятельность цифровых технологий, — неправильная реализация которых способствует получению не положительных, а отрицательных результатов. Это обуславливает наличие множества проблем в рассматриваемой сфере.

Для устранения проблем, связанных с профессиональным становлением преподавателя, необходим комплексный подход, включающий в себя действия, направленные на модернизацию системы образования, поддержку психологического благополучия, развитие механизмов непрерывного обучения и укрепление профессиональной идентичности. Реализация указанных действий становится возможной только при системном взаимодействии государства, образовательных учреждений и педагогического сообщества.

Литература:

1. Алексеева, П. М. Роль преподавателя в формировании мотивации к учению у студентов / П. М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80-1. — С. 31-34.
2. Кухтерина, Е. А. Социальная мобильность молодежи / Е. А. Кухтерина. — Тюмень: Экспресс, 2004. — 77 с.
3. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : пособие для учителей и руководителей школы / М. М. Поташник. — М.: Центр педагогического образования, 2009. — 448 с.
4. Сластенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2002. — 576 с.
5. Щетинина, Е. В. Профессиональный рост педагога как научное понятие / Е. В. Щетинина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2022. — № 3 (296). — С. 61-65.

Эффективные методы обучения произношению на уроках иностранного языка в начальных классах

Никитина Ольга Владимировна, студент

Научный руководитель: Каримова Римма Хатиповна, кандидат филологических наук, доцент
Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий

Работа описывает обучение произношению младших школьников на уроках иностранного языка через слух, артикуляцию, ритмику, интонационную разметку, игровые задания, аудиозаписи носителей. Предложена модель занятия с хоровым проговариванием, короткими диалогами, фонетическими рифмовками, драматизацией, персональной коррекцией.

Ключевые слова: начальная, школа, иностранный, язык, произношение, фонетика, интонация, аудирование, артикуляция.

На начальном этапе обучения иностранному языку младшие школьники отличаются высокой подражательностью, поэтому фонетическая база закладывается быстрее, чем в подростковом возрасте. Ошибки, закрепившиеся в ранний период обучения произношению, позже требуют длительной коррекции, уменьшая разборчивость речи, особенно при общении без зрительной опоры. Лингводидактика связывает успешность устного взаимодействия продуманной организацией развития говорения и слушания [1, с. 43].

Произносительное умение включает акустическое различение, артикуляторную точность, темп, ударение, фразовую мелодику. Педагог задаёт образец, организует внимательное слушание, затем переводит восприятие в движение речевого аппарата. Методические рекомендации к курсу второго класса отмечают применение звукового пособия при постановке произношения и отработке лексико-грамматического материала [2, с. 85].

Фонематический слух младших школьников ещё формируется, родная система звуков задаёт привычные траектории языка, губ, челюсти. Интерференция проявляется через оглушение согласных, редукцию гласных, монотонную интонацию, неверное словесное ударение. При недостатке тренировки без визуального контакта возрастает риск непонимания, что подчёркивается разбором последствий слабой фонетической работы [3].

Первый приём опирается на короткий звуковой эталон. Учитель запускает запись, ученики отмечают слышимые контрасты жестом, карточкой, хлопком. После первичного узнавания вводятся минимальные пары, далее игра «Найди слово», где команда поднимает правильную картинку. Итогом становится точное различение фонем без перегрузки правилами.

Второй приём направлен на артикуляцию. Педагог показывает положение губ крупным планом, использует зеркало, схему рта, медленное проговаривание. Дети копируют движение, фиксируют ощущение вибрации, воздушной струи, контакта языка с альвеолами. Коррекция проводится мягко, подсказка жестом заменяет оценку.

Ритм облегчает автоматизацию. Считалки, чантинг, скандирование по слогам соединяются с шагом, хлопками, работой рук. Ударные позиции выделяются дви-

жением, без терминологической нагрузки. Затем фразы проговариваются в трёх темпах, что помогает сохранить интонационный рисунок при ускорении.

Интонация лучше усваивается внутри высказывания, не в изоляции звуков. Микродиалоги строятся вокруг одной коммуникативной функции: приветствие, просьба, благодарность, отказ. Роли распределяются быстро, реплика ограничивается четырьмя словами, поэтому внимание сохраняется на мелодике. Драматизация добавляет эмоцию, повышает громкость, помогает убрать зажим.

Цифровые сервисы дают возможность повторять образец дома. Короткие задания форматом QR ведут к треку, ученик записывает собственный вариант, отправляет файл. Учитель прослушивает выборочно, отмечает один параметр для улучшения, например, долготу гласного. На уроке аудиофрагмент используется как материал сравнения, формируется самоконтроль.

Дифференциация нужна уже на первом году обучения. Одни дети легко имитируют акцент, другим требуется опора посредством зрительного канала или тактильное ощущение. Удобен «портфель трудных слов» с персональными карточками, где отмечаются проблемные сочетания. Пятиминутная тренировка в начале занятия поддерживает навык, не забирая время у лексики.

Контроль произношения целесообразно вести по рубрике, где фиксируются четыре наблюдаемых признака: чистота звука, ударение, интонация, темп. Ученик получает краткий комментарий одной фразой, затем повторяет целевой фрагмент. Парная проверка возможна через «эхо», когда партнёр воспроизводит услышанное и сверяет смысл.

Чтобы удержать интерес, вводится «лестница звука». Каждую неделю класс отмечает ступень, например различение, чистое произнесение, чтение, фраза. Наклейки собираются на общий плакат, дети видят продвижение. Под конец месяца проводится мини-запись, выполняется прослушивание.

Фонетический диктант подходит для закрепления связи звук-графика. Учитель произносит цепочку слогов, класс нотирует условными значками, затем сверяет по карточке. Приём тренирует слух, внимание, скорость переключения. После проверки школьники читают получившийся ряд, возвращая запись в звучание.

Скороговорки вводятся постепенно, начиная с двух или трёх фонем. Текст разбивается по синтагмам, ребёнок шепчет, произносит громко, меняет тембр. Пары упражнений строятся на аллитерации, что развивает гибкость речевого аппарата. Для мотивации используется секундомер, фиксируются личные рекорды, а не сравнение участников.

Краткое правило вводится только после серии успешных имитаций. Педагог предлагает мнемокарту посредством рисунка, показывающего направление языка, высоту тона, место паузы. Ребята связывают образ с фразой, повторяют без подсказки, затем применяют структуру в новом контексте. Такая дозировка грамматики снижает когнитивную нагрузку на звук.

Интеграция с музыкой усиливает чувство ритма и высоты. Во время слухового тренинга класс повторяет мелодию, переносит контур на английскую реплику. При физкультминутке добавляется шаг, наклон, смена позы, что снимает мышечный спазм лица. Такой перенос между предметами делает фонетику естественной частью дня.

Домашняя поддержка организуется без долгих текстов. Родителям отправляется аудиоссылка, плюс инструкция из трёх действий: слушать, повторять, записывать. Ребёнок тренируется две минуты, отмечает галочкой календарь. Следующее занятие начинается с демонстрации удачных фрагментов, формируется культура поддерживающего комментария.

Качество образца зависит от собственной фонетической культуры педагога. Перед уроком полезно проверить трудные слова по словарю произношения, прослушать носителя, отметить ударение. При сомнении лучше использовать запись, чем демонстрировать неточный вариант. Такая гигиена снижает риск закрепления ошибочной артикуляции у класса.

Акустика кабинета влияет на результат не меньше методики. Шум коридора, эхо, открытое окно искажают контрасты. Оптимально посадить детей полукругом, приблизить слабослышащих к источнику, контролировать громкость. Простое правило тишины во время прослушивания экономит минуты, повышает точность повторения.

Коммуникативная логика урока задаёт приоритет речевой практики над объяснением правил, ученик выступает субъектом учения, педагог организует ситуацию общения [4, с. 159].

Структура занятия может выглядеть так. Разминка включает дыхание, улыбку, растяжение губ, затем звук вводится через аудиомодель. Следует подражание хором, индивидуальная проба, короткий диалог, чтение строк рифмовки, запись голоса. Финал отводится рефлексии, ребёнок выбирает удачную попытку, формулирует домашний шаг.

Материалы подбираются по принципу частотности и связности с темой недели. Слова берутся из активного словаря учебника, чтобы звук тренировал коммуникацию, а не отдельный список. Доброжелательная атмосфера поддерживается правилом «ошибка полезна», поэтому дети охотно экспериментируют голосом, задают вопросы, слушают одноклассников.

Сочетание слуховой настройки, артикуляционной подстраховки, ритмической опоры, микродиалогов, цифровой записи создаёт устойчивую основу произносительных умений начальной школы. Регулярность коротких упражнений снижает интерференцию, повышает разборчивость, поддерживает уверенность ребёнка. При такой организации урока фонетика становится инструментом общения, а не разовым разделом учебника.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
2. Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. Английский язык. 2 класс: книга для учителя. М.: Просвещение, 2017. 144 с.
3. Полевая О. В. Произносительные навыки — интеграционная составляющая процесса обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: https://mgimo.ru/upload/iblock/9c2/20_polevaja.pdf (дата обращения: 20.12.2025).
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

О влиянии цифровизации на детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Ожога Марина Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Сафонцева Наталья Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Статья посвящена анализу влияния всеобщей цифровизации на детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Автор анализирует положительное влияние цифровизации, которая может стать мощным инструментом развития детей, предлагая адаптированные образовательные программы и средства

альтернативной коммуникации. Автор акцентирует внимание на том, что бесконтрольное использование гаджетов может усиливать сенсорные перегрузки младших школьников с РАС, способствовать уходу в виртуальный мир и провоцировать фиксации на повторяющемся контенте. Ключ к положительному влиянию цифровизации автор видит в строгой дозированнойности использования цифровых устройств, осмысленном выборе контента, активном участии взрослых и формировании цифровой гигиены школьников с РАС.

Ключевые слова. расстройство аутистического спектра (РАС), младший школьный возраст, цифровизация и ее влияние, цифровая гигиена, образование.

The influence of digitalization on primary school children with ASD

Ozhoga Marina Aleksandrovna, master's student

Scientific advisor: Safontseva Natalya Yuryevna, doctor of pedagogical sciences, professor
South Federal University (Rostov-on-don)

This article is devoted to analyzing the impact of universal digitalization on primary school-age children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The author examines the positive influence of digitalization, which can become a powerful tool for child development by offering adapted educational programs and means of alternative communication. The author emphasizes that uncontrolled use of gadgets can exacerbate sensory overload in primary school children with ASD, promote withdrawal into a virtual world, and trigger fixations on repetitive content. The key to harnessing the positive potential of digitalization, according to the author, lies in the strict regulation of digital device usage, mindful selection of content, active adult involvement, and the development of digital hygiene habits in schoolchildren with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), primary school age, digitalization, digitalization impact, digital hygiene, education.

В связи с проникновением цифровых технологий во все сферы жизни специалисты отмечают их влияние на поведение, когнитивные процессы, эмоциональное состояние и социальное взаимодействие различных категорий пользователей [1]. По данным глобального статистического отчёта по цифровым технологиям за 2023 г., интернетом пользуется почти 65 % от мирового населения [2]. Из этого можно сделать вывод, что огромное количество людей, и, что немаловажно, детей разного возраста, в мире регулярно подвергаются воздействию сети интернет и связанных с ней мощностей.

Для начала стоит определить, что с помощью цифровых технологий хранят, обрабатывают и передают данные. Технологии, с которыми чаще всего соприкасаются дети, можно разделить на две группы. В первую входят компьютеры, телевизоры, 3D-принтеры, смартфоны, планшеты, игровые приставки, так называемые *устройства*. Вторая группа связана с содержательной составляющей цифровых технологий, а именно: аудио, видео, текстовые документы, фотографии, таблицы, т. е. *данные* [3].

Стоит отметить, что в связи с повсеместным распространением цифровых устройств и преобладанием доли данных, используемых в цифровом формате, дети с раннего возраста, наравне со взрослыми, становятся активными потребителями цифровых продуктов и пользователями цифровых устройств. Однако, для качественного созревания коры головного мозга, которое происходит в детском возрасте, требуются определенные виды активности, такие как живое общение, подвижность, игра на свежем воздухе и прочее. При отсутствии этих условий, нарушается естественный процесс, который способствует нормальному формированию мозговых функций.

Ребенок, лишенный необходимой нагрузки, может в будущем иметь проблемы в эмоциональном развитии и сложности в различных сферах деятельности [9]. Следует акцентировать внимание на том, что школьники, даже младшего возраста, имеют меньше ограничений в сравнении с дошкольниками, поскольку они воспринимаются родителями как взрослые, имея уже не столь ограниченный доступ к технологиям.

На детей с РАС цифровые технологии оказывают такое же воздействие, как и на нейротипичных детей. Однако это влияние имеет свои дополнительные особенности, которые зависят от степени проявления аутистических черт и специфики сенсорной обработки информации. У детей с РАС часто наблюдается нарушение сенсорной интеграции, обусловленное особенностями процесса получения и обработки мозгом информации от различных сенсорных систем, которое проявляется в гипер- или гипочувствительности в восприятии [4]. Кроме того, дети с РАС могут быть неравномерно чувствительны к различным стимулам, следствием чего является фрагментарность восприятия. Например, они могут быть особо чувствительны к определенному цвету или к звуку [5].

В зависимости от вида и степени восприятия, необходимо соблюдать определенные правила, которые позволят избежать нервного перенапряжения и снизить или избежать проявления стимов. Например, при зрительной или слуховой гиперчувствительности следует избегать яркого света или громких звуков. Это означает, что во взаимодействии с такими детьми следует избегать лишней визуальной стимуляции, которая в избытке присутствует при использовании сенсорных экранов [5]. Следовательно, регулярное и, особенно, неконтролируемое использо-

вание различных гаджетов может спровоцировать нежелательные реакции у ребенка с РАС. В связи с этим развивающие приложения, игры и прочие цифровые средства, а также длительность их использования, следует подбирать в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка так, чтобы минимизировать побочное воздействие на его психическое равновесие.

Таким образом, в современных условиях является *актуальным* создание цифровой образовательной среды, отвечающей особым потребностям детей с РАС и формирующей у них навыки безопасного использования цифровых технологий, в том числе и в досуговое время.

Целью данного исследования является выявление положительного и отрицательного воздействия возрастающей цифровизации на детей младшего школьного возраста с РАС, как на особо уязвимую группу, и обобщение рекомендаций по оптимальному использованию современных цифровых средств для родителей и педагогов.

В первую очередь стоит сказать, что многие педагоги отмечают положительное воздействие цифровых технологий на учебный процесс. Так, использование в процессе обучения детей с РАС цифровых методик позволяет заинтересовать их и помочь педагогу воспитать в ребенке способности к планированию, усидчивость, познавательную активность, что может положительно повлиять на настроение [6].

Кроме того, интересным средством привлечения внимания учеников к занятиям являются интерактивные дидактические игры. Их совместное использование с традиционными методами преподавания, позволяет достаточно быстро и легко провести подготовку и проведение урока, а интерес ребенка поддерживается при помощи выбора индивидуального уровня сложности [6].

Существует также множество других электронных ресурсов, которые могут помочь в повышении мотивации учеников. Например, учебники с CD-дисками и интерактивные доски. И при успешном совмещении новых технических средств с традиционными, мотивация, заинтересованность и успеваемость учеников возрастают [7].

Использование цифровых технологий продолжает открывать новые возможности для обучения. Технологии становятся базой для тренировок людей с РАС. Например, дополненная реальность (AR) — это одна из технологий, которая позволяет сочетать информацию из реального мира с информацией, генерируемой компьютером в режиме реального времени. Так, ученые из Испании, Болгарии и Турции [8] оценили положительный эффект использования программы «Pictogram Room» (PR), основанной на технологии дополненной реальности и содержащей игры, направленные на развитие детей с РАС в области знания своего тела, подражания и поддержания совместного внимания. Программа не требует специальной подготовки и имеет открытый доступ, что делает ее перспективным инструментом для инклюзивной образовательной практики [8].

Отрицательные аспекты влияния цифровизации на детей, в основном, освещает медицинское научное сообщество. Эти данные должны регулярно анализироваться педагогами, в связи с прямым или косвенным влиянием на способность детей к продуктивному обучению. Так, по данным на 2020 год отмечается увеличение числа функциональных отклонений, хронических болезней, функциональных нарушений зрения, хронических глазных болезней, что не может не сказаться на способностях учеников к обучению [9].

Использование персонального компьютера (ПК), планшетов, ноутбуков, интерактивных досок приводит к развитию утомления у школьников, отрицательно влияя на точность при выполнении учебных заданий. Кроме того, специалисты отмечают, что частое использование ПК и прочих технических средств отрицательно влияет на эмоциональный и социальный интеллект, усиливает синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), может привести к увеличению социальной изоляции, нежелательному деструктивному поведению и спровоцировать нарушение структуры сна [9].

Мобильные телефоны и смартфоны также повышают утомляемость и снижают работоспособность. Использование сенсорных экранов связывают с ухудшением мелкой моторики у детей, в результате чего снижается качество письменных работ. Также это связано с несбалансированным формированием произвольного внимания и смысловой памяти [9].

Активно идет развитие «клипового мышления», нарушение осанки и опорно-двигательной системы в целом. Из-за отсутствия активной деятельности, снижается общий мышечный тонус, идет нарушение в формировании костного и мышечного аппарата. Зарубежные исследователи отмечают, что использование цифровых устройств перед сном несет риск снижения качества и продолжительности сна [10].

Неконтролируемое использование технических средств влияет также на взаимоотношения в семье, посредством ухудшения настроения и контроля эмоций. И, напротив, время, проведенное без цифровых средств, улучшает эмоциональный интеллект подростков, что подтверждают исследования, проведенные специалистами Калифорнийского университета [11].

Для решения указанных проблем необходима поддержка педагогов и повышение цифровой грамотности как детей, так и их родителей [12]. Чтобы не спровоцировать у ребенка с РАС перегрузку нервной системы или нежелательные реакции, при использовании современных цифровых средств как в обучении, так и в повседневной жизни, необходимо соблюдать определенные правила. Уделять особое внимание количеству времени, проведенному детьми за экраном ПК или телефона. Также стоит помнить общие рекомендации по использованию цифровых средств как в обучении, так и в досуговое время, единые для всех детей. Данные рекомендации стоит использовать и самому учителю, а также акцентировать на

них внимание родителей, например, на информационных стендах, родительских собраниях, открытых уроках, беседах и прочих мероприятиях.

Кроме содержательной составляющей, вред может нанести незнание правил работы за компьютером и того, как должно быть организовано рабочее место, например, освещение, отсутствие бликов на экране; а также отсутствие регулярных перерывов на разминку [13]. При организации учебного процесса в школе с использованием электронных средств обучения существуют строгие правила пользования, среди которых наличие документов о соответствии оборудования санитарным нормам, технический паспорт устройства, инструкция по его эксплуатации и прочее. Следует четко выполнять рекомендации по продолжительности использования электронных средств обучения на уроке. Так, ученики до 2-го класса могут пользоваться компьютером 20 минут, а с 3-го по 4-й класс 25 минут. Детям до 10 лет интерактивной доской разрешено пользоваться до 20 минут, старше 10 лет — 30 минут [13].

Правила цифровой гигиены должны войти в жизнь ребенка через демонстрацию правильного примера старших. Это особенно актуально для детей младшего школьного возраста, для которых родители и педагоги все еще являются авторитетами. Поэтому специалисты советуют родителям в присутствии детей не использовать телефоны и прочие технические средства для досуга. Вместо этого рекомендуется уделить время активному отдыху (игры на свежем воздухе, прогулки, спортивные мероприятия), демонстрации основ здорового образа жизни, содержательным беседам. Во время обсуждения различных тем с детьми стоит разъяснять, каким СМИ и прочим источникам стоит отдавать предпочтение, необходимо учить

детей относиться критически к любой информации, находящейся в свободном доступе, отдельно освещать тему рекламы [11].

Конечно, в ситуации проникновения техники во все сферы жизни, сложно придерживаться полного отказа от гаджетов. Однако стоит вместе с детьми оговорить часы для использования цифровых устройств, договорившись о неиспользовании гаджетов за 1 час до сна [11] и минимизировав в остальное время фоновый просмотр телевизора и видеоматериалов,

Подводя итог размышлениям о положительных и отрицательных факторах воздействия цифровизации на детей младшего школьного возраста с РАС, заметим, что она может стать мощным инструментом развития, предлагая адаптированные образовательные программы и средства альтернативной коммуникации, став действенным инструментом в развитии детей с особыми образовательными потребностями. Однако необходимо помнить о том, что использование гаджетов может усиливать сенсорные перегрузки школьников, способствовать уходу в виртуальный мир и провоцировать фиксации на повторяющемся контенте. Ключ к положительному влиянию лежит в строгой дозировке, осмысленном выборе контента и активном участии взрослого, который помогает ребенку переносить цифровые навыки в реальную жизнь, дополняя традиционные методы развития и социализации.

В заключение отметим, что в свете стремительной цифровизации образования педагогам нужно продолжать поиск новых цифровых технологий, поддерживая баланс между продуктивным их использованием во благо в различных сферах жизни и негативным воздействием на развитие детей младшего школьного возраста с РАС.

Литература:

1. Соколовская, И. Э. Роль психологического фактора в развитии современных социально-когнитивных технологий / И. Э. Соколовская. — Текст: непосредственный // Цифровая социология. — 2025. — Т. 8, № 1. — С. 63–72.
2. Digital 2023 April Global Statshot Report. — Текст: электронный // adobe.com: [сайт]. — URL: <https://indd.adobe.com/view/033980df-24eb-47b2-8299-a367ee6ddb96?allowFullscreen=true&wmode=opaque> (дата обращения 23.11.2025).
3. Будущее уже здесь: где используют цифровые технологии и почему. — Текст: электронный // practicum.yandex.ru: [сайт]. — URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/tsifrovye-tehnologii> (дата обращения: 23.12.2025).
4. Чернова, М. Ю. Особенности сенсорного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра / М. Ю. Чернова. — Текст: непосредственный // Общество и наука: векторы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. — Чебоксары, 2024. — С. 180–182.
5. Захаревич, О. Ю. Особенности сенсорной интеграции в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / О. Ю. Захаревич, А. И. Мартыненко. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы медицинской экспертизы и реабилитации: тезисы докладов республиканской научно-практической конференции с международным участием. — Минск, 2024. — С. 32–34.
6. Павлова, Е. А. Применение программного обеспечения для лечения детей с задержками психического развития и расстройствами аутистического спектра: влияние на рынок онлайн-образования / Е. А. Павлова, Д. И. Русакова, Е. Р. Куракина. — Текст: непосредственный // Вестник Академии знаний. — 2024. — № 3 (62). — С. 343–346.
7. Кочергина, Т. Н. Повышение мотивации младших школьников к обучению посредством внедрения цифровых технологий / Т. Н. Кочергина, В. В. Артемьева. — Текст: непосредственный // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник научных трудов VII Международной конференции. — Екатеринбург, 2023. — С. 177–187.
8. Pérez-Fuster P., Herrera G., Vera L., Nadel J., Tijus C., López-Fernández A., Stancheva M., Kozareva Y., Andreeva A., Büyüksöylü S., Aşar A., Koçak E., Leppink J. Pictogram room augmented reality technology games improve body

- knowledge, imitation, and joint attention skills in autistic children with intellectual disability [Electronic resource] // Scientific Reports. 2025. Vol. 15, Art. 34966. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-025-34966-8> (дата обращения: 02.12.2025). DOI: 10.1038/s41598-025-34966-8.
9. Чахнашвили, М. Л. Влияние цифровизации на здоровье детей и подростков / М. Л. Чахнашвили, Д. В. Иванов. — Текст: непосредственный // Вестник новых медицинских технологий. — 2022. — № 16(3). — С. 56–66.
 10. Копейкина, Я. А. Проблема влияния цифровых технологий на физическое самочувствие детей дошкольного и младшего школьного возраста / Я. А. Копейкина. — Текст: непосредственный // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, 21–23 нояб. 2024г.. — Абакан, 2024. — С. 54–55.
 11. Пивоварова, А. М. Влияние цифровых технологий на здоровье детей / А. М. Пивоварова, Е. И. Шабельникова, З. К. Горчханова. — Текст: непосредственный // Практика педиатра. — 2021. — № 4. — С. 12–20.
 12. Роль цифровых технологий в поддержании и развитии мотивации студентов к обучению / С. Н. Косников, И. С. Виноградская, Н. П. Балабанова [и др.]. — Текст: непосредственный // Вестник педагогических наук. — 2025. — № 6. — С. 164–169.
 13. Балаян, И. Г. Влияние гаджетов на орган зрения ребенка / И. Г. Балаян. — Текст: непосредственный // Практика педиатра. — 2021. — № 4. — С. 21–23.

Психосоциальная помощь детям с ОВЗ

Олесова Айтилина Алексеевна, студент магистратуры
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В статье рассмотрены теоретические основы, методы и практические подходы к оказанию психосоциальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Описаны потребности детей и их семей, модели интервенций, методы оценки эффективности и барьеры внедрения.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психосоциальная помощь, интервенции, инклюзия, мультидисциплинарная команда.

Введение

В современном обществе вопрос о психосоциальной помощи детям с ОВЗ становится все более актуальным. С увеличением числа детей с различными формами инвалидности, а также с ростом осознания важности их интеграции в общество, необходимость в разработке и реализации комплексных программ поддержки становится неоспоримой. Психосоциальная помощь, как неотъемлемая часть системы социальной защиты, играет ключевую роль в обеспечении благополучия этих детей, способствуя их психологическому и социальному развитию, улучшению качества жизни и адаптации в обществе.

Дети с ОВЗ сталкиваются с множеством трудностей, которые могут быть как физическими, так и психологическими. Эти трудности могут затрагивать не только здоровье, но и социальные, образовательные и эмоциональные аспекты жизни. Важно отметить, что каждая форма инвалидности требует индивидуального подхода, основанного на понимании уникальных потребностей и возможностей каждого ребенка. Психосоциальная помощь направлена на создание условий, способствующих развитию личности, укреплению самооценки и формированию социальных навыков, что, в свою очередь, помогает детям с ОВЗ более успешно интегрироваться в общество и реализовывать свой потенциал.

Теоретические основы

1. Биопсихосоциальная модель здоровья: рассматривает ребенка в контексте взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов.
2. Семейноцентрированный подход: считает семью активным партнером в планировании и реализации помощи.
3. Теория привязанности: объясняет роль эмоциональных связей в развитии и регуляции поведения детей с ОВЗ.
4. Модель экологических систем: подчеркивает значимость микро-, мезо- и макросистем в формировании условий жизни ребенка.

Методология исследования

Теоретический и практико-ориентированный обзор отечественных и зарубежных публикаций, руководств по реабилитации и международных рекомендаций.

Оценка доказательной базы интервенция и практических алгоритмов внедрения в российских условиях.

Практическая часть

Практическая модель внедрения услуги:

1. Первичная оценка (медико-психологическое обследование, опрос родителей).
2. Формирование индивидуальной цели и плана вмешательства (ИПР).
3. Назначение мультидисциплинарной команды и распределение ролей.
4. Реализация интервенций (психотерапия, обучение родителей, школьная поддержка).
5. Мониторинг и коррекция плана на основе регулярной оценки.
6. Переход к сообществу и поддерживающим услугам.



Рис. 1. Модель внедрения услуги

Барьеры и проблемы внедрения

1. Недостаток квалифицированных кадров (психологи, дефектологи, тьюторы).
2. Фрагментация услуг между медициной, образованием и социальной защитой.
3. Стигма и низкая информированность общества.
4. Ограниченные финансовые ресурсы и доступность услуг в сельской местности.
5. Культурные и языковые барьеры при работе с этническими меньшинствами.

Рекомендации для практики и политики

1. Разработать региональные протоколы интегрированной психосоциальной помощи детям с ОВЗ.
2. Инвестировать в подготовку кадров и повышение квалификации (курсы по КПТ для детей, игротерапии, работа с аутизмом).
3. Внедрять модели семейноцентрированной помощи и кейс-менеджмента.
4. Поддерживать инклюзивное образование через целевые гранты и ресурсные классы.
5. Использовать цифровые инструменты для расширения доступа к консультациям и групповой поддержке.
6. Проводить регулярный мониторинг качества услуг и исследований по эффективности интервенция в локальном контексте.

Заключение

Психосоциальная помощь детям с ОВЗ — это многоуровневый и комплексный процесс, который требует взаимодействия различных специалистов, включая психологов, педагогов, социальных работников и медицинских работников. Важно понимать, что каждый ребенок с ОВЗ уникален и нуждается в индивидуальном подходе, основанном на его специфических потребностях, возможностях и окружении. Психосоциальная помощь не ограничивается лишь медицинскими аспектами, она включает в себя эмоциональную поддержку, социальную адаптацию и развитие навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе.

Диагностика и оценка потребностей детей с ОВЗ представляют собой важные этапы в процессе оказания психосоциальной помощи. Эффективная диагностика позволяет выявить не только физические, но и психологические, эмоциональные и социальные аспекты, которые могут влиять на развитие ребенка. Использование многофакторных методов диагностики, включая наблюдение, тестирование и беседы с родителями, помогает создать полное представление о состоянии ребенка и его потребностях. Важно отметить, что диагностика должна проводиться регулярно, чтобы учитывать изменения в состоянии ребенка и его окружении, а также адаптировать программы помощи в соответствии с этими изменениями.

Эффективность психосоциальной помощи детям с ОВЗ зависит от множества факторов, включая квалификацию специалистов, качество используемых методов и программ, а также уровень вовлеченности семьи и общества в процесс помощи. Исследования показывают, что программы, направленные на развитие социальных навыков, эмоционального интеллекта и саморегуляции, имеют высокую эффективность и способствуют улучшению не только психологического состояния детей, но и их социальной адаптации. Важно, чтобы такие программы были доступны и адаптированы к различным категориям детей с ОВЗ, учитывая их индивидуальные особенности и потребности.

Литература:

1. Анохина С. А. Социальная поддержка и уровень психоэмоционального напряжения у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Государственного университета просвещения, 2018. — № 2. — С. 37–50.
2. Арпентьева М. Р. Психологическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей // Медико-социальные проблемы инвалидности, 2016. — № 1. — С. 38–46.
3. Арпентьева М. Р. Актуальные проблемы психосоциального сопровождения инвалидов в образовательной среде // Современное педагогическое образование, 2018. — № 5. — С. 195–202.
4. Артемьева Т. В. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: краткий конспект лекций, 2013.
5. Бабич Е. Г., Тактаров В. Г. Социально-психологическая работа по формированию толерантного отношения общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья: от преодоления изолированности к решению вопросов инклюзивного образования, 2015.
6. Бибикова Н. В., Суворова П. А. Социально-психологическая помощь семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Социальная политика и социальное партнерство, 2023. — № 6. — С. 327.
7. Евтушенко И. В., Левченко И. Ю., Фальковская Л. П. Особенности разработки программы ранней помощи и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей // Современные проблемы науки и образования, 2015. — № 6. — С. 454.
8. Затонская А. О. Организационные и содержательные аспекты оказания помощи детям раннего возраста с ОВЗ в службе ранней помощи // Интернаука, 2021. — № 13. — С. 77–79.

Критериальное оценивание исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы

Омирзаккызы Акаршын, студент

Научный руководитель: Жарбулова Сауле Траровна, кандидат педагогических наук, руководитель образовательной программы «Русский язык и литература»

Кызылординский университет имени Коркыт Ата (Казахстан)

В статье рассматривается проблема критериального оценивания исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы в старших классах. Актуальность исследования обусловлена переходом к компетентностно-ори-

ентированной модели образования и необходимостью оценки навыков высокого порядка. Обосновывается целесообразность соотнесения критериев оценивания с уровнями познавательной деятельности, представленными в таксономии Б. Блума. Показано, что исследовательская работа по литературе ориентирована преимущественно на аналитические, синтетические и оценочные когнитивные действия, что требует прозрачной и системной модели оценивания. Предлагается модель критериального оценивания, обеспечивающая взаимосвязь образовательных результатов, исследовательской деятельности и требований государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: критериальное оценивание, исследовательская деятельность, уроки литературы, таксономия Блума, навыки высокого порядка.

Современное образование делает упор на развитие у школьников навыков критического мышления, анализа информации и самостоятельного обучения. Исследовательская работа, все чаще применяемая на уроках литературы, требует четких критериев оценивания. Существующие подходы часто субъективны и не дают ученикам понимания их сильных и слабых сторон. Критериальное оценивание становится необходимым для объективной оценки исследовательских работ и развития учеников. В контексте казахстанских стандартов, ориентированных на предметные и метапредметные результаты, исследовательская деятельность приобретает особую важность. Традиционные методы контроля не позволяют оценить аналитические способности учащихся, что подчеркивает значимость критериального оценивания.

Критериальное оценивание представляет собой подход к измерению успеваемости учащихся, основанный на четко определенных критериях, которые непосредственно связаны с целями обучения. В отличие от традиционных способов оценки, которые часто сравнивают учеников друг с другом, этот метод предполагает сравнение работы ученика с набором конкретных, понятных и измеримых показателей. Суть критериального оценивания заключается в нескольких основных идеях: ясность, беспристрастность, ориентация на рост ученика и развитие навыков самоанализа. Когда речь заходит об исследовательских проектах на уроках литературы, критериальное оценивание позволяет оценить не только конечный результат, но и сам процесс исследования. Это означает, что оценивается логика аргументов, тщательность анализа текста и независимость мышления обучающегося. Теоретически эта система опирается на таксономию образовательных целей, разработанную Б. Блумом.

По таксономии Блума, обучение проходит через разные стадии, начиная со знания и понимания, а затем переходя к анализу, синтезу и, наконец, оценке. Исследовательская работа на уроках литературы особенно важна, так как она задействует верхние уровни этой системы. Это побуждает обучающихся самостоятельно интерпретировать литературные произведения, выдвигать свои предположения и давать обоснованные оценки литературным событиям. Например, критерии, связанные с пониманием литературного произведения, относятся к уровням «знание» и «понимание». Они требуют, чтобы ученик правильно воспроизводил факты, понимал сюжет и точку зрения автора. Критерии анализа литературного текста соот-

ветствуют уровню «анализ» и направлены на то, чтобы учащиеся выявляли проблемы, образность, структуру и языковые особенности произведения. Формулирование исследовательской гипотезы и объединение разных источников информации относятся к уровню «синтез». На этапе «оценка» ученик делает собственные выводы, критически рассматривает разные толкования и обоснованно выражает свое мнение. Другими словами, критериальное оценивание позволяет преподавателям более точно оценить работу учащихся, давая им четкое представление о том, что именно ожидается и как они могут улучшить свои навыки.

Согласование стандартов оценивания с государственными образовательными стандартами (ГОСО) имеет первостепенное значение. В ГОСО Республики Казахстан акцент делается на развитии у обучающихся способности к самостоятельному обучению, исследовательским навыкам и критическому мышлению. Предлагаемая система критериального оценивания соответствует этому требованию, поскольку ориентирована на оценку не только итогового результата, но и процесса обучения. В данном контексте критериальное оценивание выполняет как контролирующую, так и развивающую функции. С одной стороны, оно обеспечивает объективную оценку уровня успеваемости учащихся. С другой стороны, создает условия для целенаправленного планирования исследовательской работы и анализа результатов обучения. Таким образом, оценка становится эффективным инструментом управления образовательным процессом, позволяющим преподавателям корректировать методики обучения и адаптировать учебные материалы к потребностям учащихся.

Критериальное оценивание также важно для мотивации учащихся к обучению. Когда критерии оценки четко определены и понятны ученикам, они могут лучше понимать, что от них ожидается, и соответственно планировать свою работу. Более того, акцент на процессе обучения, а не только на результате, поощряет учеников к более глубокому изучению предмета и развитию исследовательских навыков. Это, в свою очередь, способствует формированию у них способности к самостоятельному обучению и критическому мышлению, что является ключевым требованием ГОСО Республики Казахстан. В конечном счете, это приносит пользу учащимся и помогает им стать более успешными в дальнейшей учебе и карьере.

Для успешного внедрения предложенной структуры оценивания научно-исследовательской работы учащихся

необходимо четко определить критерии оценки. Эти критерии включают в себя: степень изученности материала, логическую целостность и обоснованность предложенных гипотез, убедительность представленных аргументов, оригинальность трактовки данных и самоанализ проведенной работы. Каждый из этих пунктов напрямую связан с конкретным уровнем таксономии Блума. Такая связь позволяет создать систематизированную и легко проверяемую систему оценки. Чтобы учащиеся могли успешно выполнять задания, важно заранее предоставить им информацию о критериях и детальное описание каждого критерия. Это поможет им более осознанно подходить к выполнению работы.

Включение само- и взаимооценки полезно, так как позволяет ученикам, опираясь на критерии, анализировать свои и чужие работы. Это повышает ответственность, развивает самоанализ и интерес к исследованиям. Использо-

вание шкалы (например, от 1 до 5) с описанием каждого балла делает оценку прозрачнее и менее субъективной. Обсуждение критериев и примеров работ поможет лучше понять требования. Важно создать атмосферу открытости, где ученики могут задавать вопросы. Такая система оценки стимулирует развитие, помогает учителю планировать и корректировать учебный процесс с учетом потребностей учеников.

В заключение следует отметить, что критериальное оценивание исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы, выстроенное на основе таксономии Блума и требований государственных образовательных стандартов, способствует развитию навыков высокого порядка и формированию исследовательской культуры обучающихся. Предложенная модель носит универсальный характер и может быть адаптирована к различным образовательным системам.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании».
2. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования».
3. Блум Б. Таксономия образовательных целей: классификация целей в сфере познавательной деятельности. — М.: Педагогика, 1986.
4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. — М.: Просвещение, 1977.
5. Таубаева Ш. Т. Методология педагогического исследования. — Алматы: Казак университеті, 2015.
6. Колумбаева Ш. А. Научно-исследовательская деятельность школьников: теория и практика. — Алматы: Гылым, 2012.
7. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в обучении литературе. — М.: Русское слово, 2006.

Друдл-диалог как новый формат общения с родителями старших дошкольников

Рыжкова Алена Виталиевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 13 станицы Троицкой муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

В статье представлен авторский опыт по внедрению практики «Друдл-диалог» в работе с семьями старших дошкольников. Рассматривается педагогический потенциал друдлов как средства развития детско-родительского диалога и формирования партнерского взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и семьей. Обосновывается актуальность использования игровой, ненавязчивой формы сотрудничества в условиях снижения родительской вовлеченности. Описываются основные формы реализации практики, включая друдл-карточки, друдл-стену, «живую» друдл-галерею и семейный альбом друдлов, а также педагогические принципы, обеспечивающие ее эффективность. Делается вывод о значимости практики для создания единого образовательного и эмоционального пространства развития ребенка.

Ключевые слова: дошкольное образование, воспитатель, взаимодействие с родителями, партнерство семьи и детского сада, друдл, детско-родительский диалог, творческая деятельность.

Современное дошкольное образование ориентировано на выстраивание устойчивого партнерского взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и семьей воспитанника. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает значимость включения родителей в образовательный процесс и создания единого развивающего пространства ребенка. В то же время в практике дошкольных организаций

отмечается снижение эффективности традиционных форм работы с родителями, таких как родительские собрания, консультации и информационные стенды, что обусловлено высокой занятостью семей и информационной перегруженностью современного общества.

В профессиональной деятельности возникает необходимость поиска новых форм взаимодействия с родителями, которые сочетали бы педагогическую целесообразность, доступность и эмоциональную привлекательность. В данной статье представлен опыт внедрения практики «Друдл-диалог», реализуемой в работе с семьями старших дошкольников и направленной на развитие детско-родительского общения и укрепление партнерских отношений между семьей и детским садом.

Понятие «друдл» происходит от английского слова **doodle** и обозначает простое абстрактное изображение, не имеющее однозначной интерпретации. Смысл друдла формируется в процессе его восприятия, что делает данный инструмент эффективным средством развития воображения, ассоциативного мышления и речевой активности. В педагогическом контексте друдл используется не как художественное задание, а как средство организации диалога, в котором отсутствуют критерии правильности и оценивания, что создает психологически безопасную среду для ребенка и взрослого.

Актуальность использования друдлов в работе с родителями заключается в их игровой природе и отсутствии формализованных требований. Практика «Друдл-диалог» воспринимается семьями как совместная творческая деятельность, не требующая значительных временных и материальных ресурсов. Это позволяет вовлекать родителей в образовательный процесс ненавязчиво, без давления и обязательств, формируя положительное отношение к взаимодействию с педагогом.

Реализация практики начинается с подготовки друдл-карточек, тематически связанных с образовательной программой. На карточках размещаются абстрактные изображения, допускающие множественные трактовки. На обратной стороне размещается краткая инструкция, адресованная семье, с предложением рассмотреть друдл совместно с ребенком, обсудить возникающие ассоциации и дорисовать собственную интерпретацию (рис. 1).

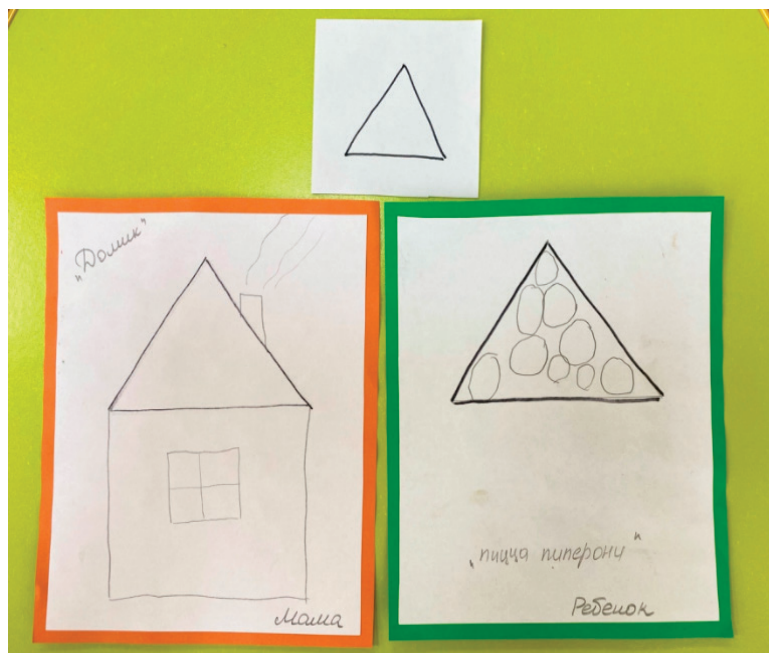


Рис. 1. Друдл-карточки

Таким образом, друдл становится отправной точкой для совместного обсуждения и обмена мнениями между взрослым и ребенком.

Практика органично включается в повседневную жизнь семьи. Выполнение задания возможно во время прогулки, по дороге домой или в вечерние часы, не нарушая привычный ритм дня. Наблюдения показывают, что друдл стимулирует у родителей и детей внимательное отношение к окружающему миру, способствует развитию наблюдательности и формированию познавательного интереса. В ряде случаев друдл становится основой для продолжения деятельности в других видах продуктивного творчества, что подтверждает его интегративный характер.

Важным компонентом практики является организация в группе «друдл-стены» — пространства коллективного творчества. Воспитателем регулярно размещаются новые абстрактные изображения, которые дети дополняют в течение дня, а родители имеют возможность принять участие в процессе в вечернее время (рис.2).



Рис. 2. Друдл-стена

Друдл-стена носит динамичный характер, отражает коллективное видение детей и взрослых и способствует формированию у воспитанников чувства причастности к общему делу.

В рамках организации обратной связи с семьями была создана «живая» друдл-галерея, включающая книжки друдлов. Для каждого исходного изображения заводится отдельная книжка, в которую последовательно вклеиваются все варианты интерпретаций. Работы не подписываются именами авторов, что позволяет сместить акцент с индивидуального результата на процесс коллективного творчества и минимизировать ситуацию сравнения (рис.3).



Рис. 3. «Живая» друдл-галерея

Дополнительной формой углубленного взаимодействия стал «Семейный альбом друдлов», реализуемый по инициативе отдельных семей.

В данном формате родитель и ребенок поочередно интерпретируют один и тот же друдл, фиксируя свои ассоциации и дополняя их фотографиями реальных объектов. Анализ содержания семейных альбомов позволяет отметить развитие у детей и взрослых способности к принятию иной точки зрения и формирование уважительного диалога внутри семьи.

При реализации практики «Друдл-диалог» соблюдаются принципы добровольности и ненавязчивости. Учитывается, что уровень вовлеченности родителей может быть различным, и это не рассматривается как показатель успешности или неуспешности семьи. Даже при частичном участии родителей ребенок остается включенным в общее творческое и развивающее пространство группы.

Результаты внедрения практики свидетельствуют о ее педагогической эффективности. «Друдл-диалог» способствует снижению эмоциональной дистанции между детским садом и семьей, активизации родительской позиции, развитию педагогической наблюдательности у родителей и формированию позитивного опыта совместной деятельности с ребенком. Для воспитанников практика создает условия для развития воображения, речевой активности и уверенности в собственных возможностях.

Таким образом, практика «Друдл-диалог» может рассматриваться как эффективное средство формирования партнерского взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации. Ее ценность заключается не в художественном результате, а в процессе совместного осмысления, общения и принятия, что соответствует современным требованиям к организации взаимодействия с родителями в системе дошкольного образования.

Литература:

1. Антонова О. В. Умные игры. Умные дети. Развивающие игры и упражнения для детей пяти лет [Текст]/Авт.-сост.О. В. Антонова.-3-е изд.,стер.-Новосибирск:Сиб.унив.изд-во, 2008.-153 с.-(Умница).
2. Рубанцев В. Д. Друдлы, пятна Роршаха и другие загадочные картинки.-СПб.:БХВ-Петербург,2018.-128 с.:ил.-(Развивающие головоломки)
3. Современные формы вовлечения родителей в образовательный процесс ДОО: мастер-классы, проекты, целевые прогулки, спортивные праздники, развлечения, дистанционные проекты, электронная газета: методическое пособие/под ред.В. А. Деркунской.-СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2021.-224 с. (Методический комплект программы «Детство»)

Конфликты в школе: стратегии и стили, медиация и принципы

Савельева Татьяна Андреевна, психолог (г. Челябинск)

Педагогический коллектив является сложной системой, где пересекаются интересы, ценности и профессиональные амбиции различных участников. Конфликты, возникающие в данной среде, могут существенно влиять на эффективность образовательной деятельности, психологический климат и профессиональное развитие сотрудников.

Таким образом, актуальность управления конфликтами обусловлена необходимостью создания благоприятных условий для сотрудничества, повышения мотивации педагогов и обеспечения качества образовательного процесса. Конфликты, если они не разрешаются своевременно, могут привести к снижению продуктивности работы коллектива, эмоциональному выгоранию сотрудников и ухудшению взаимоотношений между коллегами.

Конфликт определяется как «столкновение противоположных интересов, позиций, мнений или взглядов» [5], что особенно характерно для образовательных организаций из-за эмоциональной природы работы педагогов и необходимости регулирования отношений между различными участниками образовательного процесса.

В этой связи алгоритм управления конфликтами включает несколько этапов: изучение ситуации, выбор стратегии, реализация методов решения конфликта и принятие окончательного решения [4]. На этапе изучения ситуации важно анализировать обстоятельства конфликта, выявлять истинные причины и поводы его возникновения, выслушивать обе стороны и избегать поспешных выводов.

Кроме того, выбор стратегии зависит от целей, задач и этических принципов образовательной среды, а также от профессиональных и психологических возможностей руководителя. Существует пять основных стилей поведения при конфликтах: конкуренция, сотрудничество, компромисс, уклонение и приспособление [5]. Каждый стиль обладает своими особенностями, преимуществами и ситуациями, в которых он наиболее эффективен.

Далее мы подробно рассмотрим методы управления конфликтами и подчеркнем значимость медиации как эффективного инструмента их разрешения. Методы управления конфликтами включают административные меры, такие как использование власти или перераспределение обязанностей, а также переговоры и медиацию. Переговоры и медиация способствуют достижению взаимопонимания и восстановлению отношений.

В этом контексте медиация играет важную роль в решении конфликтов, особенно в образовательных организациях. Медиация осуществляется с участием нейтрального посредника (медиатора), который не принимает сторону ни одного из участников конфликта. Это помогает создать безопасную и беспристрастную атмосферу для обсуждения. Медиация особенно эффективна в ситуациях, когда необходимо сохранить отношения между сторонами, что важно в образовательной среде. Она способствует восстановлению доверия и сотрудничества.

Медиатор организует процесс переговоров, помогая сторонам четко выразить свои позиции и интересы. Он направляет обсуждение, чтобы участники могли понять

друг друга и достичь взаимопонимания. Медиатор помогает сторонам находить решения, которые удовлетворяют интересы обеих сторон, что может привести к более устойчивым и долгосрочным результатам по сравнению с односторонними решениями.

Следует подчеркнуть, что ответственность за конечное соглашение лежит на самих участниках конфликта. Это способствует более осознанному подходу к решению проблемы и повышает вероятность соблюдения достигнутых договоренностей.

В связи с этим стратегическая задача руководителя педагогического коллектива в управлении существующими в нем отношениями заключается не в том, чтобы добиться абсолютного единства мнений педагогов во всем, а чтобы имеющиеся у них расхождения в точках зрения не доводились до конфликтов. Руководителю необходимо использовать самоконтроль, как инструмент для предупреждения возможных или обнаружения уже совершенных ошибок. С помощью самоконтроля руководитель осознает правильность своих действий [2, с. 36].

В целом, общая деятельность участников образовательного процесса обладает свойством формировать противоконфликтные механизмы, так как способствует выработке единых норм и требований, умения согласовывать свои действия с действиями других [1, с. 67]. Важной задачей педагогов при возникновении конфликтных ситуаций является создание бесконфликтной и комфортной обстановки для всех участников педагогического процесса, посредством профилактики конфликтов.

В современных учреждениях образования очень важно создавать систему работы с кадрами, целью которой будет являться понижения конфликтности и повышения профессиональных качеств и умений педагогов [3, с. 49].

Итак, рассмотрев существующие алгоритмы и подходы к управлению конфликтами в педагогическом коллективе, мы можем сформулировать основные принципы, направленные на создание гармоничной рабочей среды, способствующей достижению образовательных целей.

Одним из ключевых принципов является принцип конструктивного диалога. В контексте педагогического коллектива это предполагает открытость и готовность к обсуждению проблем, а также уважительное отношение к мнению каждого участника. Эффективная коммуникация позволяет не только выявить причины конфликта, но и найти взаимоприемлемые решения.

Принцип профилактики конфликтов также играет важную роль. Руководители образовательных учреждений должны стремиться к созданию условий, минимизирующих вероятность конфликтных ситуаций. Это

может включать в себя четкое распределение обязанностей, обеспечение прозрачности в принятии решений и регулярное проведение тренингов по развитию навыков межличностного общения.

Не менее значимым является принцип индивидуального подхода к конфликтным ситуациям. Каждая проблема уникальна, и универсальные методы не всегда приводят к желаемому результату. Анализируя причины и динамику конфликта, важно учитывать личностные особенности его участников, их профессиональный опыт и эмоциональное состояние.

Кроме того, принцип нейтральности руководителя требует от лица, ответственного за разрешение конфликта, объективности и беспристрастности. Руководитель должен выступать в роли посредника, способного направить участников конфликта к конструктивному взаимодействию, избегая при этом обвинений или предвзятости.

Современные подходы к управлению конфликтами также включают использование инновационных методов, таких как медиативные технологии. Медиация предполагает привлечение независимого посредника, который помогает сторонам найти решение, удовлетворяющее обе стороны. Этот метод особенно эффективен в ситуациях, когда прямое взаимодействие между участниками конфликта затруднено.

Важным аспектом является создание культуры доверия и сотрудничества в педагогическом коллективе. Это достигается через формирование командного духа, поддержку инициатив и признание заслуг каждого сотрудника. Гармоничные отношения в коллективе способствуют не только снижению уровня конфликтности, но и повышению качества образовательного процесса.

Таким образом, управление конфликтами в педагогическом коллективе требует комплексного подхода, основанного на современных принципах и методах. Реализация этих принципов способствует созданию благоприятной рабочей атмосферы, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии образовательной организации в целом.

Современные подходы к управлению конфликтами ориентированы на применение методов конструктивного взаимодействия, включая медиацию, обучение навыкам эффективной коммуникации и организацию открытых диалогов. Важнейшую роль играет профилактика конфликтов посредством формирования культуры взаимодействия, базирующейся на принципах уважения, взаимопонимания и поддержки.

Литература:

1. Иванова, Н. В. Анализ причин профессиональных конфликтов в педагогическом коллективе и инструменты их профилактики / Н. В. Иванова, Е. В. Яковлева // Пространство педагогических исследований. — 2025. — Т. 2. — № 3. — С. 55–70.
2. Кожевников, М. В. Предупреждение межличностных конфликтов в педагогическом коллективе образовательных организаций / М. В. Кожевников, А. С. Видеркер // Результативность процесса непрерывной профес-

- сионализации в полифункциональной образовательной модели педагогического колледжа: сб. мат. по результатам работы региональной инновационной площадки. — Челябинск, 2024. — С. 35–39.
3. Кожевников, М. В. Проектные технологии как средство развития творческих способностей бакалавров: монография / М. В. Кожевников, Н. Ю. Корнеева, И. В. Лапчинская. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2020. — 128 с.
 4. Рубан, Н. А. Специфические особенности управления конфликтами в педагогическом коллективе / Н. А. Рубан // Страховские Чтения. — 2024. — № 32. — С. 158–165.
 5. Симонова, Н. М. Алгоритм управления конфликтами в образовательной организации / Н. М. Симонова // Корпоративный университет московского образования. — URL: <https://corp-univer.ru/setevoe-izdanie/modeli-upravleniya-oo/algoritm-upravleniya-konfliktami-v-ob/> (дата обращения: 17.12.2025).

Семейные традиции: связь поколений

Саламатин Олег Николаевич, педагог-организатор
Филиал Нахимовского военно-морского училища в г. Мурманске

Данная статья посвящена приёмам деятельности педагога-организатора, направленным на патриотическое и духовно-нравственное воспитание нахимовцев на основе семейных традиций и связи поколений в семьях.

Ключевые слова: нахимовцы, СВО, семейные традиции, эксперимент, воспитание молодёжи.

В современном обществе традиционные семейные ценности оказываются на втором плане под влиянием глобализации, информационных технологий, изменения культурных стандартов, часто основанных на западных моделях. Прививается мысль, что главное в жизни — это финансовый успех. Это приводит к вытеснению национальных и культурных особенностей, духовных ценностей. Социальные сети и интернет быстро дают ответы на все вопросы, это приводит к появлению клипового мышления и неспособности сконцентрировать внимание. Молодые люди перестают обращаться к опыту старших поколений, теряют интерес к традиционным формам общения.

В этих условиях сохранение традиционных семейных ценностей является приоритетной задачей, так как они являются основой здорового общества, определяя межличностные отношения, принципы воспитания молодого поколения, определённые нравственные ценности. Очень хорошо всё это отражается в словах известного педагога Геннадия Никандровича Волкова: «Без памяти нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания — нет духовности, без духовности — нет личности, без личности — нет народа как исторической личности» [1, с. 5].

Следовательно, в современных условиях духовно-нравственное воспитание современной молодёжи, привитие ей определённых семейных ценностей и традиций приобретает особую значимость, а в Нахимовском военном-морском училище, где проходят довузовское обучение юные будущие офицеры, подобный аспект имеет ещё большее значение.

Из всего вышесказанного вытекает актуальность понимания того, что из себя представляют семейные традиции в современных реалиях, их важность и то, как обес-

печить их сохранность для современной молодёжи и тем самым не потерять связь поколений.

В связи с этим при планировании воспитательной работы мы ставили перед собой следующие цели:

- Оценить степень сформированности представлений воспитанников о традиционных ценностях;
- Определить методы и практическую деятельность для воспитания традиционных ценностей.

Традиционные ценности — это очень многогранное понятие, которое каждый может интерпретировать по-своему.

Для выявления понимания сути этого понятия был проведён небольшой опрос среди нахимовцев и их родителей. Благодаря данному опросу мы смогли наглядно увидеть, насколько узко интерпретируется этот термин в современном социуме.

В опроснике содержались следующие два вопроса:

- Что ассоциируется у вас со словосочетанием «традиционные ценности»?
- Какие совместные дела с родственниками можно приравнять к семейным традициям?

Большинство опрошенных, и нахимовцев и их родителей, ответили на первый вопрос, что традиционные ценности ассоциируются у них с домом, где они выросли, где было уютно и тепло.

Примерно пятая часть опрошенных ответила, что это связь нескольких поколений в роду — бабушек и дедушек, родителей и их самих.

Отвечая же на второй вопрос, абсолютное большинство ответило, что главная семейная традиция — это совместное отмечание праздников, дней рождения. Очень немногие отметили совместные путешествия, поездки на дачу.

Из нашего проведённого опроса видно, что традиционные ценности в основном понимаются как семейные, в них всегда присутствует чувство принадлежности, единения со своей семьёй, со своим родом. Это чувство присутствует в каждом поколении, и у родителей, и у детей. То есть можно говорить о непрерывности семейных традиций в семьях нахимовцев.

В статье Л. Г. Киселёвой, С. Н. Васильевой, И. В. Михайловой, Н. В. Песьяковой и Ю. С. Тишковой «Семейные традиции в современном обществе» говорится следующее: «Семейные традиции подразумевают культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и сохраняющееся в течение длительного времени в форме обычаев порядков и норм поведения членов семьи» [3].

Но в чём же заключается их роль в воспитании и развитии подрастающего поколения? Чтобы ответить на поставленный вопрос, снова обратимся к вышеназванной работе: «Основу семейных традиций составляет забота о ближнем, верность, любовь, уважение к друг другу, правильное понимание семьи и её роли в жизни» [3].

Семейные традиции играют огромную роль в воспитании любого ребёнка, ведь они позволяют ему осознать свои корни, прочувствовать свою принадлежность к тому или иному роду, а значит понимать «кто я» в этом мире, через призму семейной истории. Но, самое главное, они служат для детей главным нравственным ориентиром, так как учат их уважению, ответственности, взаимопомощи. В воспитании нахимовцев данный аспект приобретает ещё большее значение, соединяясь с ценностями, прививаемыми в училище — верностью Отечеству, мужеством, активной гражданской позицией.

Иными словами, семейные традиции и ценности являются тем самым фундаментом, благодаря которому нахимовцы в будущем становятся гражданами с глубоким чувством долга и ответственности.

Именно в семье ребёнок усваивает базовые ценности, в том числе и патриотические. В семье через рассказы о предках, семейные праздники формируется эмоциональная привязанность к Родине.

То есть, семейные традиции — это важная система нравственных координат для ребёнка, которая должна формироваться именно в родительском доме, и впоследствии именно она превращает кадета в офицера, для которого служба своей Родине главнее всего, а офицерская честь — это не слово из устава, а целый смысл жизни.

При планировании и проведении воспитательной работы патриотической направленности в Нахимовском военно-морском училище в г. Мурманске мы используем различные формы привлечения родителей к совместной с нахимовцами деятельности, обращение к личному примеру родителей.

Например, родители нахимовцев привлекаются к волонёрской деятельности, участвуют в организации посещения госпиталя в городе Североморске и выступления нахимовцев перед ранеными бойцами, в сборе посылок для военнослужащих и написании писем в зону СВО. Уча-

стие в подобных акциях вместе с родителями и воспитателями формирует у нахимовцев понимание важности социальной активности и ответственности за свою страну. Такая совместная деятельность способствует формированию нравственных норм, основанных на патриотических и общечеловеческих принципах.

Родители также приняли активное участие в коллективной творческой деятельности — создании макетов для экспозиции музея училища: «Битва за Малоярославец», «Пожар Москвы 1812 года» и диорамы «Штурм морской базы Линахамари». Взятие Линахамари — очень значимое событие Великой отечественной войны в Заполярье. Оно было частью Петсамо-Киркинесской операции, которая называлась «Десятый Сталинский удар» и завершала освобождение территории СССР. Эти проекты имели большое значение для расширения исторического кругозора нахимовцев. Такая совместная деятельность позволяет обмениваться мнениями и предложениями, с уважением относиться к аргументам других людей.

В настоящее время все эти работы входят в экспозицию «Во славу Отечества!», которая размещена в училище.

Также неоценима была помощь родителей в организации выезда на место съёмок фильма о героях Великой Отечественной войны, сражавшихся в Заполярье. Режиссёром, сценаристом, актёрами стали сами нахимовцы. Съёмки проходили на местах боёв, которые шли в 1942 году на высоте 314,9. Сейчас эти места называются Долина Славы. Совместная работа над фильмами сделала общение увлекательным и запоминающимся. В итоге сняли два фильма, документальный и игровой. Фильмы были представлены на кинофестивале «Кадетский взгляд».

Во время поездки в Москву для участия в телепрограмме «Морской бой», родители не только болели за команду на всех этапах съёмки, но и организовали нахимовцам экскурсию по Москве. Родители также помогают организовывать выезды в музеи, в ЗАТО на концерты, выезды команды КВН на выступления. Нахимовцы видят искреннюю заинтересованность родителей, их поддержку и ободрение.

Часто родители участвуют в соревнованиях вместе с воспитанниками. Например, во всеучилищном кулинарном конкурсе в каждой команде была мама нахимовца.

Совместное участие в коллективных творческих проектах очень сближает нахимовцев и родителей и помогает им лучше узнать друг друга. Это очень важно в современном мире, где дети и родители общаются всё меньше, и часто родительский авторитет в глазах детей не очень высок, по сравнению с предыдущими поколениями.

Очень большое значение для воспитания патриотизма имеют встречи с отцами, которые несут нелёгкую службу по защите Родины: участниками СВО, отцами, которые служат на кораблях Северного флота. Личный пример родителей, их отношение к своей стране, воинскому долгу напрямую влияет на развитие патриотических чувств у нахимовцев. Более того, подобные встречи также помогают сформировать правильное представление будущих офицеров о совре-

менной военной службе, о войне и мире, о долге и чести, героизме, самоотверженности и любви к Родине.

Большое влияние на воспитание патриотизма оказывает обращение к истории семей нахимовцев. С первого дня пребывания в училище начинаем собирать материалы о военных династиях, о профессиях и достижениях членов семей воспитанников. Нахимовцы выступают с рассказами о семейной истории, героическом прошлом и настоящем своих близких на классных часах. При создании стенда «Военные династии» воспитанники собирают факты из истории своей семьи, беседуют с родственниками, узнают много нового о своих близких, о традициях и ритуалах, подвигах предков. Это приводит к желанию равняться на них. А также к осмыслению того, что история страны — это история и собственной семьи, и она ежедневно вершится их родными и близкими. У нахимовцев формируется чувство причастности к историческим событиям всей страны и одновременно — чувство идентичности семьи, рода.

Все мероприятия, о которых говорилось выше, способствуют сохранению семейных традиций и ценностей, укреплению родительского авторитета, воспитанию чувства гордости за свою семью. Позволяют формировать

у нахимовцев нравственные ориентиры, которые передаются из поколения в поколение и составляют основу общероссийской гражданской идентичности.

Мы и дальше продолжим работу по формированию патриотизма на основе традиционных ценностей: уважении, ответственности, крепкой семьи, созидательного труда.

Мы планируем организацию и проведение совместных проектов, в которых должны будут участвовать, как сами нахимовцы, так и их семьи; привлекать родителей к проведению мероприятий о воинской службе. Это позволит юным офицерам получить, так называемый, «живой опыт», а также укрепить авторитет семьи как таковой.

Продолжим работу по изучению истории семей нахимовцев и дополнении этой истории новыми фактами и событиями.

Таким образом, семейные ценности и традиции — это не только незыблемые правила и нормы, на которых строится общение. Но это ещё и духовное наследие — нравственные принципы, опыт, мудрость прежних поколений. Всё это очень важно в воспитании любого ребёнка, особенно в воспитании будущих офицеров, людей с активной жизненной позицией, достойных защитников Родины. — продолжателей дела своих предков.

Литература:

1. Ельцова О. М., Антонова Г. А., Николаева Н. А. Воспитание дошкольников в духе русских культурных традиций. Методическое пособие. В 2-х частях. Часть 2 // О. М. Ельцова, Г. А. Антонова, Н. А. Николаева. — М.: Сфера, 2019. — 112 с.
2. Киселёва Л. Г., Васильева С. Н., Михайлова И. В., Песьякова Н. В., Тишкова Ю. С. Семейные традиции в современном обществе [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-traditsii-v-sovremennom-obschestve?ysclid=mirxy2pxuq107827044> (дата обращения: 03.12.25)

Особенности развития личности ребенка-билингва в семье

Семышева Екатерина Игоревна, студент;

Швецова Алёна Владимировна, студент

Научный руководитель: Белоусова Светлана Степановна, старший преподаватель

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Статья посвящена комплексному анализу феномена естественного детского билингвизма, формирующегося в семейной среде. В работе раскрываются понятия естественного и искусственного двуязычия, описываются стратегии организации языковой среды («один родитель — один язык», «язык меньшинства дома») и анализируется «билингвальный когнитивный эффект», выражающийся в развитии управляющих функций мозга и метаязыковой осведомленности. Особое внимание уделяется психологическим аспектам формирования идентичности ребенка и роли семьи как ключевого фактора, определяющего билингвизм как ресурс личностного развития.

Ключевые слова: билингвизм, языковая идентичность, семейное воспитание, естественный билингвизм, двуязычная семья, языковая среда, когнитивное развитие, метаязыковая осведомленность, ингибиторный контроль, смешение кодов, гибридная идентичность.

В условиях глобализации, интенсивных миграционных процессов и увеличения числа межнациональных браков феномен детского билингвизма становится все

более и более распространенным, вызывая интерес для социальных и психолого-педагогических исследований. Актуальность исследования особенностей семейного би-

лингвизма обусловлена необходимостью научного осмысления этого сложного феномена, который оказывает системное влияние на развитие личности ребенка. В центре внимания данной статьи находится естественный билингвизм, формирующийся в семейной среде, в отличие от искусственного, приобретаемого преимущественно в образовательном контексте.

Изучением билингвизма как научной категории занимались такие ученые, как: В. Ю. Розенцвейг, М. М. Михайлов, В. А. Виноградов, Ю. А. Жлуктенко и др.

А. А. Белик и Н. Л. Шамне определяют билингвизм как способность индивида использовать две языковые системы в зависимости от ситуации общения, причем степень владения каждой из них может существенно варьироваться [3, с. 7].

Различают естественный и искусственный билингвизм. Так искусственный билингвизм формируется целенаправленно в процессе обучения, в отличие от естественного, который возникает спонтанно в результате погружения в двуязычную среду с раннего детства, что наиболее типично для семейной ситуации [1, с. 6].

Семейный билингвизм характеризуется большим разнообразием моделей организации языковой среды. Наиболее известные стратегии включают: «один родитель — один язык», при котором каждый родитель последовательно общается с ребенком на своем родном языке; «язык меньшинства дома», когда в семейном кругу используется неподдерживаемый в социуме язык, а общественный язык осваивается вне дома; а также смешанное или ситуативное использование обоих языков [10, с. 13].

По мнению Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной, эффективность каждой модели зависит от последовательности ее применения, социального престижа языков, поддержки расширенной семьи и, что наиболее важно, от эмоционально насыщенного и содержательного общения на каждом из языков. Недостаточно просто «озвучивать» ребенка; язык должен быть инструментом любви, игры, познания и решения бытовых задач [9, с. 11].

Долгое время в научной и общественной мысли доминировал дефицитарный подход, связывавший двуязычие с когнитивной запутанностью и задержкой речевого развития. Современные исследования нейрокогнитивных наук, однако, демонстрируют иную картину, выявляя ряд специфических преимуществ — так называемый «билингвальный когнитивный эффект».

Под билингвальным когнитивным эффектом понимается комплекс преимуществ в работе управляющих функций мозга, формирующийся в результате постоянной практики переключения между языковыми системами и подавления интерференции.

Эллен Биалисток пишет, что у детей-билингвов наблюдается развитый ингибиторный контроль и когнитивная гибкость. Это означает, что ребенок-билингв постоянно упражняется в выборе нужной языковой системы и подавлении конкурирующей, что тренирует механизмы селективного внимания и исполнительные функции мозга.

Это приводит к лучшей способности переключаться между задачами, разрешать конфликтующие информационные потоки и игнорировать нерелевантные стимулы [7, с. 15].

Кроме того, С. Н. Цейтлин отмечает, что билингвы раньше и глубже осознают условность языкового знака, понимая, что один и тот же объект может иметь разные названия. Эта метаязыковая осведомленность способствует более аналитическому подходу к языку, облегчая в дальнейшем освоение грамматики и обучение чтению [2, с. 8].

Стоит отметить, что этот путь не лишен и специфических сложностей. Для этапа формирования основ билингвизма характерно «смешение кодов» — использование слов и грамматических конструкций из обоих языков в одном высказывании. Современная психолингвистика рассматривает это не как ошибку, а как естественную стратегию коммуникации, свидетельствующую о гибкости языковой системы ребенка и нехватке лексических средств в одном из языков [13].

Цейтлин С. Н. и Кириченко И. Э. отметили еще одну особенность билингвов — относительно меньший словарный запас в каждом языке в отдельности, по сравнению со сверстниками-монолингвами, хотя суммарный объем лексикона часто превышает монолингвальный [11]. Важно отличать эти временные явления от истинных нарушений речевого развития, требующих специализированной помощи.

Однако язык для ребёнка-билингва — это не только набор слов или средство коммуникации, но и основа формирования его картины мира и самоощущения. Язык — это не только инструмент коммуникации, но и фундаментальное основание для построения личности, система ценностей и картина мира. Идентичность билингва формируется на пересечении двух культурных и языковых полей. Через язык ребенок усваивает модели поведения, эмоциональные реакции, семейные истории и культурные сценарии. Это может приводить к становлению гибридной или множественной идентичности, где «я» не является монолитным, а проявляется по-разному в разных языковых контекстах. Например, язык семьи (язык «сердца») может ассоциироваться с эмоциональностью и традициями, а язык общества — с публичностью, достижениями и интеграцией [10, с. 12].

Тем не менее, процесс самоопределения связан с вызовами. В ситуации, когда один из языков имеет низкий социальный статус у ребенка может сформироваться негативное к нему отношение, стыд и отказ от его использования. Это порождает внутренний разрыв, чувство «неполной принадлежности» ни к одной из культур — состояние маргинальной идентичности [14]. Конфликт может усугубляться, если внутри семьи тоже нет единства в отношении ценности обоих языков.

Семья выступает первичным и самым мощным контекстом, который задает эмоционально-смысловое отношение к языкам и культурам. Именно от семейной стра-

тегии во многом зависит, станет ли билингвизм ресурсом или источником хронического стресса для ребенка.

Ключевым принципом является осознанность и последовательность. Родителям важно определиться с моделью языкового воспитания, обсудить ее между собой и придерживаться выбранной линии, обеспечивая ребенку предсказуемую и богатую языковую среду. Однако последовательность не должна превращаться в жесткий догмат; гибкость и учет потребностей ребенка не менее важны.

Второй принцип — насыщение каждого языка позитивным содержанием. Необходимо создавать ситуации, в которых оба языка будут жизненно необходимы, интересны и эмоционально привлекательны. Для языка меньшинства это особенно актуально: совместное чтение книг, просмотр фильмов, общение с родственниками из страны происхождения, празднование традиционных праздников, ведение дневника — все это наполняет язык личными смыслами. Язык должен быть связан с радостью общения и совместной деятельности, а не с формальными уроками [9, с. 11].

Наконец, третьим принципом является поддержание открытого диалога о культуре и идентичности. Родителям важно мягко и ненавязчиво помогать ребенку осмысливать его уникальный опыт: обсуждать особенности культур, рассказывать семейные истории, проговари-

вать возможные сложные чувства (растерянность, стыд, гордость).

Таким образом, психологический анализ феномена семейного билингвизма позволяет сделать вывод о его принципиальной двойственности. С одной стороны, он представляет собой мощный когнитивный и личностный ресурс, тренирующий гибкость мышления, метаязыковые способности и формирующий сложную, многомерную идентичность. С другой — он создает специфические вызовы на пути речевого и личностного развития, которые могут приводить к внутренним конфликтам и маргинализации.

Итоговый вектор развития ребенка-билингва — в сторону ресурса или риска — определяется не самим фактом владения двумя языками, а качеством социально-психологического контекста, в котором оно формируется. Семья, как первичный агент социализации, играет в этом решающую роль. Осознанное, эмоционально-поддерживающее и культурно-насыщенное языковое воспитание, основанное на уважении к обоим языкам и культурам, позволяет трансформировать потенциальные трудности в точки роста. В таком случае билингвизм становится не просто лингвистической характеристикой, а основой для развития когнитивно гибкой, адаптивной и культурно-чуткой личности, способной комфортно существовать в многополярном мире.

Литература:

1. Абдуллаева М. М. Билингвизм и его аспекты // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-ego-aspekty> (дата обращения: 13.12.2025).
2. Барышникова Е. Н., Крутских А. В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Психология, социология и педагогика. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-bilingvizma-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 13.12.2025).
3. Белик А. А., Шамне Н. Л. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма // Полилингвильность и транскультурные практики. 2018. Т. 15, № 4. С. 489–504. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-klassifikatsii-i-tipologizatsii-bilingvizma> (дата обращения: 13.12.2025).
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352с.
5. Евтух Е. В. Общие представления о билингвизме в психологии // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-predstavleniya-o-bilingvizme-v-psihologii> (дата обращения: 13.12.2025).
6. Каримова Р. Х. Билингвизм в современном мире // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12–2 (42). С. 90–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 13.12.2025).
7. Кириченко И. Э. Смешанные высказывания билингвальных детей в русскоязычной семье // Проблемы онтолингвистики — 2020. Материалы ежегодной международной конференции. СПб, 2020. С. 192–198. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannye-vyskazyvaniya-bilingvalnyh-detey-v-russkoyazychnoy-semie> (дата обращения: 13.12.2025).
8. Мартинкова А. А. Психолого-педагогические основы развития детского билингвизма в семье // Молодой ученый. 2018. № 49 (235). С. 279–281. URL: <https://moluch.ru/archive/235/54477/> (дата обращения: 13.12.2025).
9. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005. 272 с.
10. Холод Н. И. Билингвизм и его влияние на формирование личности дошкольника // Концепт. 2015. № 20. С. 46–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-ego-vliyanie-na-formirovanie-lichnosti-doshkolnika> (дата обращения: 12.12.2025).
11. Цейтлин С. Н., Кириченко И. Э. Билингвизм в детском возрасте: современный взгляд на проблему // Вопросы психолингвистики. 2021. № 2 (48). С. 104–124. URL: <https://journals.rudn.ru/psycholinguistics/article/view/26856> (дата обращения: 12.12.2025).

12. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. Москва: Златоуст, 2012. 488 с.
13. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 313–318.
14. Юрков Е. Е., Казакова А. А. Психологические особенности билингвов: современное состояние проблемы // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 33–42. URL: https://psyjournals.ru/jmfp/2018/n4/Yurkov_Kazakova.shtml (дата обращения: 12.12.2025).
15. Bialystok E., Craik F. I. M., Luk G. Bilingualism: consequences for mind and brain // Trends in Cognitive Sciences. 2012. Vol. 16, № 4. P. 240–250. DOI: 10.1016/j.tics.2012.03.001.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 52 (603) / 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 07.01.2026. Дата выхода в свет: 14.01.2026.

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.