

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



49 2025
ЧАСТЬ VIII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 49 (600) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев 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 Эрнест Резерфорд (1871–1937), британский физик новозеландского происхождения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В честь Эрнеста Резерфорда названы:

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

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аксенова Д. С.

Педагогические условия организации логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с использованием вокальных техник..... 513

Андрюшина В. В.

Развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе обучения грамоте..... 515

Асфандиярова А. З., Смирнова О. В., Гисматова Л. Н., Кузнецова Т. В., Ибрагимова И. В.

Роль логопедической мозаики «Светочка» в речевом развитии дошкольников и создании эффективной развивающей предметно-пространственной среды в ДОО.... 518

Баулина Т. Д., Исаева С. Ю.

Взаимосвязь физических законов и видовременных форм английского языка: междисциплинарный подход к обучению 520

Баулина Т. Д., Тарасова Е. А., Исаева С. Ю., Бочарникова Э. А.

«Разговоры о важном» как эффективная форма воспитания подрастающего поколения 522

Бондарь В. Ю.

Эффективные приемы обучения выразительному чтению младших школьников: экспериментальное исследование 524

Борода Н. В.

Игровые методы на уроках русского языка в начальной школе 526

Бочарникова Э. А., Паршина О. В.

Применение информационных технологий на уроках географии: новые горизонты образовательного процесса..... 528

Волгина В. Е.

Условия совершенствования управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста 530

Воробейчик Т. Д.

Оценка эффективности и рисков внедрения балльно-рейтинговой системы стимулирования студенческой внеучебной активности 532

Воробейчик Т. Д.

Балльно-рейтинговая система как инструмент активизации внеучебной деятельности студентов: модель для Московского финансово-юридического университета МФЮА 536

Выгузова Д. В., Чигринский И. С.

Ранняя профессиональная ориентация детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в контексте технологического образования: из опыта проведения мастер-класса «Твой первый старт» 540

Гаврилова С. В., Агеева Т. М., Павлова О. А., Афанасьева Л. Н., Иванова М. А.

Творческие мастер-классы как средство приобщения к национальной культуре 541

Гарашова Ш. Р.

Технология искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку: влияние на мотивацию и вовлеченность школьников при обучении иностранным языкам 544

Грашина Ю. В., Нестеров А. Д.

Профессионально значимые качества наставника в сфере воспитания 547

Гречина О. М.

Развивающая предметно-пространственная среда как инструмент развития личности дошкольника 550

Давлетова А. Р., Пак К. М.

Онлайн-коммуникации с носителями языка среди обучающихся старших классов..... 551

Джафарова А. С.

Особенности формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях поликультурного образования 554

Доскалиев А. Т., Самбаев Т. Т.

Формирование цифровой грамотности обучающихся средних классов как фактор повышения качества образования в условиях цифровизации 556

Дусугалиева С. К.

Внедрение интерактивных методов обучения как средства мотивации студентов 1-го курса к изучению английского языка 560

Жулкашева З. З.

Роль принципов наглядности и визуализации в преподавании истории в современной школе 562

Жумадилова Н. Б.

Методическое оснащение уроков социально-бытовой ориентировки в специальной школе 564

Калинина О. В., Прибыткова Т. В.,**Мещерякова Е. А.**

Современные подходы к взаимодействию детского сада и семьи по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников 566

Кальченко Е. А.

Гражданская идентичность в кадетском образовании 567

Ким К. И.

Цифровая трансформация в обучении иностранным языкам: роль искусственного интеллекта 569

Колесникова Т. В.

Обследование речи детей раннего возраста... 573

Кондаурова Т. Е.

Использование кругов Луллия в логопедической работе по формированию навыков словообразования существительных у дошкольников с ОНР 575

Копытенко Н. А., Шевцова В. Е.

Профилактика речевых нарушений и стимуляция речевого развития в условиях семьи 577

Красикова Н. Г., Романенко Т. Н.

Особенности организации социального партнерства в дошкольной образовательной организации 580

Ксенз М. М.

Проблемы мотивации учащихся в образовательном процессе 582

ПЕДАГОГИКА

Педагогические условия организации логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с использованием вокальных техник

Аксенова Дарья Сергеевна, студент
Донецкий государственный университет

В статье рассматриваются педагогические условия организации логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста с использованием вокальных техник. Особое внимание уделяется теоретическому обоснованию применения вокальных упражнений в коррекции речевых нарушений, а также анализу практического опыта реализации данного подхода в условиях дошкольного образовательного учреждения. Предлагаются конкретные рекомендации по внедрению вокальных техник в логопедический процесс и оценке их эффективности.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, логопедическая работа, вокальные техники, педагогические условия, коррекция речи.

Введение. Проблема преодоления общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных в современной логопедии. ОНР характеризуется системным нарушением всех компонентов речи — фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматики — и оказывает негативное влияние на познавательное, коммуникативное и личностное развитие ребенка. В связи с этим, поиск эффективных методов и приемов коррекционной работы, направленных на преодоление ОНР, представляет собой важную задачу для специалистов в области логопедии и педагогики.

В последние годы все больше внимания уделяется использованию нетрадиционных методов коррекции речевых нарушений, в том числе вокальных техник. Вокальные упражнения, основанные на использовании голоса, дыхания и артикуляции, способствуют развитию речевого аппарата, улучшению звукопроизношения, формированию правильного речевого дыхания и развитию фонематического слуха. Применение вокальных техник в логопедической работе с дошкольниками, страдающими ОНР, представляется перспективным направлением, требующим дальнейшего изучения и разработки.

Основная часть. Теоретическое обоснование применения вокальных техник в логопедической работе с дошкольниками, страдающими ОНР, базируется на следующих принципах:

1. Взаимосвязь речи и музыки. Речь и музыка имеют общие психофизиологические механизмы, связанные

с функционированием речевого и музыкального аппаратов [1, с. 105]. Вокальные упражнения способствуют развитию координации дыхания, голоса и артикуляции, что положительно влияет на формирование речевых навыков.

2. Развитие фонематического слуха. Вокальные упражнения, основанные на различении звуков по высоте, тембру и длительности [2, с. 33], способствуют развитию фонематического слуха, необходимого для правильного восприятия и воспроизведения звуков речи.

3. Активизация артикуляционного аппарата. Вокальные упражнения, предполагающие выполнение различных артикуляционных движений [3, с. 87], способствуют укреплению мышц речевого аппарата, улучшению подвижности языка, губ и нижней челюсти, что необходимо для правильного произношения звуков.

4. Эмоциональная вовлеченность. Вокальные упражнения, как правило, вызывают положительные эмоции у детей, что способствует повышению мотивации к занятиям и улучшению результатов коррекционной работы.

Педагогические условия организации логопедической работы по преодолению ОНР у дошкольников с использованием вокальных техник включают в себя:

1. Тщательная диагностика. Перед началом коррекционной работы необходимо провести тщательную диагностику речевого развития ребенка, выявить структуру и степень выраженности ОНР, определить индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка [4, с. 25].

2. Разработка индивидуальной программы. На основе результатов диагностики разрабатывается индивидуальная программа логопедической работы, включающая в себя комплекс вокальных и логопедических упражнений, направленных на преодоление конкретных речевых нарушений.

3. Создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Занятия должны проводиться в доброжелательной и поддерживающей атмосфере, способствующей установлению доверительных отношений между логопедом и ребенком.

4. Использование наглядных пособий и игровых приемов. Для повышения интереса детей к занятиям необходимо использовать яркие наглядные пособия, игровые приемы и элементы драматизации [3, с. 92].

5. Систематичность и последовательность. Занятия должны проводиться систематически и последовательно, с постепенным усложнением упражнений и переходом от простых к сложным заданиям.

6. Взаимодействие с родителями. Важным условием успешной коррекционной работы является взаимодействие логопеда с родителями, которые должны быть информированы о целях и задачах логопедической работы, а также получать конкретные рекомендации по закреплению полученных навыков в домашних условиях [4, с. 78].

Примерная структура занятия с использованием вокальных техник:

1. Артикуляционная гимнастика. Упражнения для развития мышц речевого аппарата.

2. Дыхательные упражнения. Упражнения для формирования правильного речевого дыхания.

3. Вокальные упражнения. Пение гласных звуков, слогов, слов и небольших песенок, направленных на развитие фонематического слуха и улучшение звукопроизношения [5, с. 48].

4. Логопедические упражнения. Упражнения на автоматизацию звуков, развитие лексико-грамматической стороны речи.

5. Речевые игры. Игры, направленные на закрепление полученных навыков в спонтанной речи.

Для оценки эффективности применения вокальных техник в логопедической работе с дошкольниками, страдающими ОНР, можно использовать следующие методы:

— повторная диагностика речевого развития. Сравнение результатов диагностики, проведенной до и после курса занятий, позволяет оценить динамику речевого развития ребенка;

— наблюдение за речью ребенка в повседневной жизни. Наблюдение за речью ребенка в различных ситуациях общения позволяет оценить степень переноса полученных навыков в спонтанную речь;

— опрос родителей. Опрос родителей позволяет получить информацию об изменениях в речевом поведении ребенка в домашних условиях.

Применение вокальных техник в логопедической практике открывает новые возможности для коррекции речевых нарушений у детей. Целенаправленные упражнения, направленные на развитие голоса, дыхания и артикуляции, способствуют улучшению произношения звуков, формированию правильной интонации и ритма речи. Предлагаемый план-график занятий, представленный в таблице 1, демонстрирует примерную структуру занятия с использованием вокальных техник, адаптированных для детей с речевыми нарушениями. Важно отметить, что данный план является лишь ориентиром и может быть скорректирован в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

Закключение. Использование вокальных техник в логопедической работе по преодолению ОНР у дошкольников является перспективным направлением, позволяющим повысить эффективность коррекционного процесса. Вокальные упражнения способствуют развитию речевого аппарата, улучшению звукопроизношения, формированию правильного речевого дыхания и развитию фонематического слуха [2, с. 35]. Для успешной реализации данного подхода необходимо учитывать педагогические условия организации логопедической работы, включающие в себя тщательную диагностику, разработку индивидуальной программы, создание благоприятной эмоциональной атмосферы, использование наглядных пособий

Таблица 1. Примерный план-график занятий с использованием вокальных техник

Этап занятия	Содержание	Время (мин)
Организационный	Приветствие, создание положительного эмоционального настроения.	2
Артикуляционная разминка	Комплекс упражнений для языка, губ, щек (например, «Лопаточка», «Часики», «Хоботок»).	5
Дыхательная гимнастика	Упражнения на развитие речевого дыхания (например, «Свеча», «Шарик»).	3
Вокальные упражнения	Распевание гласных звуков (А, О, У, И, Ы, Э) на разные высоты, пение простых слогов (МА, МУ, МЫ).	10
Логопедические игры	Игры на автоматизацию поставленных звуков (например, «Поймай звук», «Найди картинку»).	10
Релаксация	Упражнение на расслабление мышц лица и тела (например, «Солнышко и тучка»).	2
Итог занятия	Подведение итогов, поощрение детей.	3

и игровых приемов, систематичность и последовательность занятий, а также взаимодействие с родителями. Дальнейшие исследования в этой области позволят рас-

ширить и углубить знания о возможностях использования вокальных техник в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: учебное пособие / Г. А. Волкова. — СПб.: КАРО, 2015. — 288 с.
2. Жигорева, М. В. Использование вокальных упражнений в коррекции заикания у дошкольников / М. В. Жигорева, Н. В. Нищева // Логопед в детском саду. — 2018. — № 4. — С. 32–37.
3. Ковалько, В. И. Азбука физкультминуток для дошкольников: Практические разработки физкультминуток, гимнастических комплексов, подвижных игр для детей 3–7 лет. / В. И. Ковалько. — М.: ВАКО, 2015. — 176 с.
4. Лебедева, И. Н. Логопедическая работа в дошкольном образовательном учреждении: методические рекомендации / И. Н. Лебедева. — М.: Сфера, 2017. — 128 с.
5. Стрельникова, М. А. Использование песенного материала в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / М. А. Стрельникова // Современное дошкольное образование. — 2022. — № 3 (111). — С. 44–53.

Развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе обучения грамоте

Андрюшина Валерия Валерьевна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматриваются особенности развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) и их влияние на успешность подготовки к обучению грамоте. Анализируются современные подходы к коррекции нарушений фонематического восприятия, а также ресурсы, которые могут быть использованы педагогом в работе с сохранными сторонами развития ребёнка. Особое внимание уделяется роли игровых, мультисенсорных и деятельностных методов, обеспечивающих повышение эффективности формирования фонематического анализа и синтеза у детей с речевыми нарушениями. Представлены рекомендации по организации образовательного процесса и созданию условий, способствующих развитию предпосылок грамотности у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: фонематические процессы, фонематический слух, общее недоразвитие речи (ОНР), дошкольники, подготовка к обучению грамоте, звуковой анализ, фонематический синтез, коррекционная педагогика, логопедия.

Введение

Развитие фонематических процессов в старшем дошкольном возрасте является фундаментом для последующего формирования навыков чтения и письма. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) данный процесс приобретает особую актуальность в связи с нарушениями всех компонентов речевой системы — фонетико-фонематического, лексического и грамматического.

Под общим недоразвитием речи понимается системное речевое нарушение, при котором при нормальном слухе и сохранном интеллекте у ребёнка наблюдаются значительные трудности в формировании всех уровней речевой структуры: звукопроизношения, звукового анализа, словарного запаса, грамматических форм, связной речи. Нарушения фонематических процессов при ОНР выступают одной из ключевых причин формирования дислексии и дисграфии в школьном возрасте.

Несмотря на системный характер нарушений, у детей с ОНР сохраняются важные предпосылки, которые педагог может использовать в коррекционно-развивающей работе: высокая познавательная активность, игровая мотивация, способность к зрительному и тактильному восприятию, интерес к действиям с материалами. Это позволяет строить процесс формирования фонематических навыков через деятельностные и мультисенсорные методы, обеспечивающие более прочное и осознанное освоение звукового состава языка.

Цель статьи — выявить эффективные способы развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе подготовки к обучению грамоте и обозначить ресурсы, которые могут быть использованы педагогом в коррекционной работе.

1. Теоретические основы развития фонематических процессов у детей с ОНР

1.1. Сущность и структура фонематических процессов

Фонематические процессы включают комплекс психических операций, обеспечивающих:

- восприятие звуков речи,
- различение фонем,
- выделение звуков в слове,
- определение позиции звука,
- осуществление звукового анализа и синтеза,
- установление связи «звук — буква».

Для ребёнка старшего дошкольного возраста нормативным является уровень, на котором звук начинает осознаваться как единица языка. На этой основе строится освоение слогов, слов и предложений, формируются предпосылки чтения и письма.

У детей с ОНР данные процессы формируются замедленно и неравномерно. Наиболее часто наблюдаются:

- недостаточность фонематического восприятия,
- ограниченная способность к дифференциации фонем,
- трудности анализа звуковой последовательности,
- недостаточная сформированность межанализаторных связей,
- слабость слухового внимания и рабочей памяти,
- неустойчивость звукобуквенных соответствий.

Эти особенности обуславливают сложности в овладении грамотой: замены, искажения, пропуски букв, нарушения порядка звуков в слове, что является предикторами дислексии и дисграфии.

1.2. Сохранные психические функции детей с ОНР как ресурс коррекционной работы

Несмотря на выраженные нарушения речевой системы, у детей с ОНР сохранными остаются важные области психического развития, которые позволяют эффективно организовать коррекционно-развивающий процесс:

1. Высокая игровая мотивация

Игровая деятельность остаётся ведущей, что делает коррекцию через игру наиболее результативной.

2. Развитие зрительного восприятия.

Зрительные образы фиксируются лучше слуховых, поэтому визуальные и графические опоры значительно облегчают работу над звуком и буквой.

3. Сохранность тактильной и двигательной сферы.

Дети легче усваивают материал, когда он включён в двигательную, манипулятивную деятельность (выкладывание, приклеивание, сортировка).

4. Сформированность практического интеллекта.

Дети с ОНР успешно ориентируются в наглядно-действенных задачах, что позволяет обучать их через моделирование и схемы.

Использование этих ресурсов является ключом к эффективному развитию фонематических процессов и предупреждению трудностей обучения грамоте.

2. Особенности развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

2.1. Трудности восприятия и различения звуков

Дети часто смешивают близкие по акустике и артикуляции звуки: с — ш, з — ж, т — д, п — б, л — р. Это приводит к ошибкам фонематического анализа и звукобуквенных соответствий.

2.2. Несформированность операций анализа и синтеза.

У детей с ОНР затруднены:

- выделение первого или последнего звука,
- определение количества звуков в слове,
- деление слова на слоги,
- реконструкция слова по звуковой схеме.

2.3. Недостаточные межанализаторные связи.

Отсутствие согласованной работы слухового, зрительного и кинестетического -анализаторов приводит к:

- слабой дифференциации букв,
- зеркальным ошибкам,
- трудностям в письме и чтении.

3. Эффективные методы формирования фонематических процессов у дошкольников с ОНР

3.1. Мультисенсорный подход

Опора на разные анализаторы делает фонематическую работу более доступной:

слух → услышать звук

зрение → увидеть графему

движение → написать, обвести, выложить

тактильность → потрогать, прикрепить, соединить

Этот подход максимально соответствует особенностям детей с ОНР.

3.2. Игровые технологии

Игра способствует:

- формированию мотивации,
- повышению произвольности,
- закреплению навыков в естественной деятельности.

Эффективны следующие формы:

- дидактические игры со звуками,
- сортировка картинок по звуковым признакам,
- игры на определение позиции звука,
- ролевые ситуации («путешествие буквы», «живой звук»).

3.3. Моделирование звуковой структуры слова

Используются:

- цветовые схемы,
- фишки,
- слоговые модели,
- наборы букв и карточек.

Моделирование облегчает осознание структуры слова и формирует правильные операции анализа.

3.4. Артикуляционная опора

Для формирования связи «звук — буква» ребёнок должен понимать, как образуется звук. Артикуляционные действия перед зеркалом позволяют:

- дифференцировать фонемы по способу образования,
- осознать акустические различия,
- повысить точность звукопроизношения.

4. Практические рекомендации педагогу и логопеду.

1. Использовать игровые формы как основной инструмент работы.
2. Чередовать виды деятельности: слуховые — зрительные -двигательные.
3. Начинать с тех звуков, которые ребёнок произносит правильно.
4. Применять визуальные схемы и пособия для закрепления материала.
5. Включать упражнения на развитие слуховой памяти и внимания.
6. Системно диагностировать сформированность фонематических операций.

Заключение

Развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР является ключевым условием успешной подготовки к обучению грамоте и профилактики нарушений письма и чтения.

Использование педагогом сохранных сторон развития ребёнка — зрительного восприятия, игровой мотивации, манипулятивной деятельности — значительно повышает результативность коррекционной работы.

Эффективность формирования фонематического анализа и синтеза обеспечивается применением мультисенсорных методов, моделирования звуковой структуры слова, артикуляционных упражнений и дидактических игр. Комплексность, системность и опора на сильные стороны ребёнка позволяют строить коррекционный процесс максимально результативно и предупреждать дальнейшие трудности школьного обучения.

Литература:

1. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 2018.
2. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей. — М.: Владос, 2019.
3. Мастюкова Е. М. Логопедическая работа при ОНР. — М.: АСТ, 2005.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Смысл, 2019.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Институт психологии РАН, 2020.
6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — М.: Академический проект, 2017.
7. Журова Л. Н. Подготовка детей к обучению грамоте. — М.: Владос, 2017.
8. Гриншпун С. Ш. Коррекционная педагогика и логопедия. — М.: АСТ, 2021.
9. Касаткина Н. Г. Мультисенсорные технологии в обучении детей с ОВЗ. — М.: Сфера, 2022.
10. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — М.: Питер, 2020.

Роль логопедической мозаики «Светочка» в речевом развитии дошкольников и создании эффективной развивающей предметно-пространственной среды в ДОО

Асфандиярова Альбина Зуфаровна, учитель-логопед;
Смирнова Ольга Викторовна, учитель-логопед;
Гисматова Людмила Николаевна, воспитатель;
Кузнецова Татьяна Владимировна, старший воспитатель;
Ибрагимова Ирина Вафиевна, воспитатель
МАДОУ Детский сад № 84 г. Уфы

Введение

Речевое развитие детей дошкольного возраста является важной составляющей общего развития личности. Согласно современным научным представлениям, речь играет ключевую роль в когнитивной сфере, коммуникативных процессах и социальных отношениях. Однако практика показывает, что значительная часть детей сталкивается с теми или иными проблемами речевого развития, что негативно отражается на общем состоянии здоровья и успеваемости.

Одним из способов коррекции и профилактики речевых нарушений является использование специализированного дидактического материала, такого как логопедическая мозаика «Светочка». Данный материал разработан с учётом возрастных особенностей детей и предназначен для индивидуальной и подгрупповой работы в дошкольных образовательных организациях (ДОО).

Цель данной статьи — показать значение логопедической мозаики «Светочка» в речевом развитии дошколь-

ников и обозначить пути создания эффективной развивающей предметно-пространственной среды.

Определение логопедической мозаики «Светочка»

Логопедическая мозаика «Светочка» представляет собой специализированное пособие, предназначенное для решения коррекционно-развивающих речевых задач, формирования социально-коммуникативных навыков, развития воображения, мышления и творческой инициативы у детей дошкольного возраста. На каждом этапе работы с мозаикой осуществляется активное развитие всех функций речи.

Дети учатся применять грамматические и синтаксические конструкции, соответствующие ходу их мысли и действию, формируя навыки ведения диалога и монолога, автоматизируют вызванные звуки в самостоятельной речи.

Детали пособия представляют собой удобные манипуляторы, стимулирующие развитие мелкой моторики, пространственных представлений и речевых навыков.

Значение логопедической мозаики в развитии речи дошкольников

Использование логопедической мозаики «Светочка» имеет ряд значимых эффектов:

1. Коррекция дефектов звукопроизношения

Логопедическая мозаика «Светочка» позволяет эффективно работать над исправлением дефектов звукопроизношения у детей. Она помогает детям правильно произносить звуки, развивать артикуляционный аппарат и улучшать артикуляционную чистоту.

2. Активация пассивного и активного словаря

Мозаика способствует обогащению активного и пассивного словаря у детей. Она помогает детям учить новые слова, понимать их значение и использовать в речи.

3. Развитие фонематического слуха и артикуляции.

Мозаика помогает детям различать звуки речи, развивать фонематический слух и улучшать артикуляционные навыки. Это особенно важно для детей с фонетико-фонематическими нарушениями.

4. Поддержка интереса к учебной деятельности

Логопедическая мозаика «Светочка» способствует повышению мотивации и интереса к учебной деятельности. Она помогает сделать занятия речевой коррекцией увлекательными.

Принцип работы с логопедической мозаикой «Светочка»

Основная идея заключается в применении принципа постепенности и последовательности. Процесс начинается с выбора подходящего задания в зависимости от уровня развития ребёнка. Затем предлагается образец, который ребёнок воспроизводит с помощью элемента мозаики. Задача педагога — контролировать правильность воспроизведения звуков и смысловую наполненность выполняемых операций.

Например, педагог называет слово, содержащее определенный звук (например, «кот»), просит повторить его и одновременно собрать картинку кота из мозаичных элементов. Такой подход способствует одновременному закреплению навыков произношения и увеличению количества узнаваемых слов.

Создание эффективной развивающей предметно-пространственной среды с помощью логопедической мозаики

Чтобы обеспечить максимальную пользу от применения логопедической мозаики, необходимо организовать соответствующую развивающую предметно-простран-

ственную среду. Такая среда характеризуется наличием достаточного количества удобных рабочих мест, наличия необходимого оснащения и материалов, доступности пространства для свободной самостоятельной деятельности детей.

Основные требования к созданию развивающей среды:

Наличие специального уголка с мебелью и оборудованием, предназначенными для работы с мозаикой.

Удобство расположения и хранения дидактических материалов.

Доступность материалов для самостоятельного обращения детей.

Периодичность обновления содержания и введения новых заданий.

Педагоги играют важную роль в поддержании развивающей среды, постоянно наблюдая за состоянием помещений и уровнем интереса детей к занятиям.

Рекомендации по применению логопедической мозаики «Светочка»

Для достижения наилучшего результата рекомендуется придерживаться следующих принципов:

Начинать занятия с лёгкого уровня сложности, постепенно увеличивая сложность задач.

Постоянно следить за качеством выполнения заданий, поощряя прогресс и исправляя ошибки.

Включать задания с логопедической мозаикой в структуру фронтальных и подгрупповых занятий.

Проводить занятия регулярно, минимум 2 раза в неделю.

Осуществлять сотрудничество с родителями, вовлекая их в процесс занятий дома.

Заключение

Подводя итоги, можно утверждать, логопедическая мозаика «Светочка» — это мощный и доступный инструмент, который позволяет педагогам и логопедам комплексно работать над развитием речи у дошкольников. Благодаря своей наглядности и игровой форме, мозаика помогает решать задачи коррекции звукопроизношения, обогащения словаря, развития фонематического слуха и повышения интереса к учебе. Её использование способствует не только улучшению речевых навыков, но и формированию у детей положительного отношения к обучению.

Организацию предметно-пространственной среды необходимо проводить с учетом возрастного диапазона и индивидуальных особенностей детей, чтобы максимизировать потенциальные выгоды от применения логопедической мозаики.

Литература:

1. Волосовец В. В., Карпова Ю. В., Ананьева И. Н. Логопедическая мозаика «Светочка». Руководство для педагогов. Самара: — ТД «Светоч», 2024.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286.
3. Кравцова Л. А. Современные технологии в логопедии: Методическое пособие. — СПб.: Педагогическая премия, 2013.
4. Кузнецова Л. В. Игровая деятельность как фактор развития речи дошкольников. — М.: Просвещение, 2023.
5. Морозова Л. Н. Развитие речи дошкольников. Научно-методическое пособие. — СПб.: Питер, 2022.
6. Никитенко О. В. Развивающая предметно-пространственная среда в дошкольном образовательном учреждении. — М.: Арсенал образования, 2024.
7. Новикова Л. А. Ранняя диагностика и профилактика задержки речевого развития у детей. — СПб.: СпецЛит, 2018.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М.: Аркти, 2018.
9. Шалаева Л. В. Развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 2016.

Взаимосвязь физических законов и видовременных форм английского языка: междисциплинарный подход к обучению

Баулина Татьяна Дмитриевна, учитель физики высшей категории;
Исаева Самира Юсифовна, учитель английского языка
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» (г. Астрахань)

В статье рассматривается концепция использования аналогий между физическими законами и грамматическими конструкциями английского языка, в частности, его видовременными формами. Предлагается инновационный методический подход, позволяющий учащимся более глубоко усвоить сложные грамматические концепции через понимание их структурного сходства с физическими явлениями. Данный междисциплинарный метод способствует развитию системного мышления обучающихся и повышает эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, видовременные формы английского языка, законы физики, методика преподавания иностранных языков, системное мышление, предметные аналогии.

Современная педагогика все чаще обращается к междисциплинарным подходам, позволяющим ученикам устанавливать связи между различными областями знаний. Такие подходы не только способствуют более глубокому пониманию изучаемого материала, но и развивают системное мышление обучающихся [1, с. 110]. Особенно ценным этот метод оказывается при изучении иностранных языков, где абстрактные грамматические конструкции зачастую представляют значительную трудность для усвоения.

В данной статье предлагается рассмотреть параллели между физическими законами и видовременными формами английского языка, что может служить эффективным инструментом для объяснения и запоминания последних.

Междисциплинарность в образовании основывается на принципе системности знаний, согласно которому различные научные дисциплины представляют собой взаимосвязанные аспекты единой картины мира [3, с. 50]. Данный подход позволяет активировать имеющиеся у учащихся знания из одной области для более эффективного усвоения материала в другой.

Когнитивная психология подтверждает, что установление аналогий между известным и новым материалом

способствует более глубокому пониманию и лучшему запоминанию [4, с. 90]. Это особенно актуально для изучения грамматических конструкций иностранного языка, которые часто воспринимаются учащимися как абстрактные и оторванные от реальности.

Параллели между законами физики и видовременными формами:

1. Закон инерции и Simple Tenses

Первый закон Ньютона гласит, что тело находится в состоянии покоя или равномерного прямолинейного движения, пока на него не действуют внешние силы. Эту концепцию можно соотнести с использованием времен группы Simple в английском языке, которые описывают регулярные действия или состояния:

– Present Simple описывает постоянные или повторяющиеся действия, подобно телу, находящемуся в состоянии равномерного движения.

– *I go to school every day (аналог равномерного движения).

– *Water boils at 100 degrees Celsius (аналог состояния, не меняющегося при постоянных условиях).

2. Закон ускорения и Continuous Tenses

Второй закон Ньютона описывает изменение движения тела под воздействием силы. Времена группы

Continuous в английском языке также фокусируются на динамике и изменении:

- Present Continuous описывает действие, происходящее в момент речи или временно, что можно сравнить с телом, на которое действует сила и которое, соответственно, ускоряется.

- I am working now (аналог тела, находящегося в процессе изменения скорости).

- She is studying English this year (аналог временного процесса).

3. Принцип относительности и Perfect Tenses.

Согласно теории относительности Эйнштейна, время относительно и зависит от системы отсчета. Времена группы Perfect в английском языке также устанавливают относительную временную систему отсчета:

- Present Perfect связывает прошлое с настоящим, создавая относительную систему координат.

- *I have lived here for ten years (время рассматривается относительно настоящего момента).

- Present Perfect Continuous добавляет к этой относительности элемент длительности.

- *I have been waiting for you for two hours (длительный процесс, относительный к настоящему моменту) [2, с. 12].

4. Квантовая неопределенность и Future Tenses.

Принцип неопределенности Гейзенберга в квантовой физике устанавливает фундаментальные ограничения на точность предсказаний [5, с. 19]. Времена будущего в английском языке также отражают различные степени определенности:

- Future Simple (will) выражает предсказания или спонтанные решения.

- *It will rain tomorrow (предсказание с некоторой степенью неопределенности).

- Future Continuous представляет действие в процессе в будущем.

- *I will be working at 5 p.m. tomorrow (более конкретная временная локализация).

- Future Perfect выражает действие, которое будет завершено к определенному моменту [6, с. 15].

- I will have finished my work by Monday (четкая временная граница в будущем).

Литература:

1. Бондарева В. В. Английская грамматика в забавных рассказах. — СПб.: Каро, 2002. — 224с.
2. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е. и др. Английский в фокусе. — М.: Просвещение, 2020. — 210 с.
3. Дегтярев О. В. Английские времена с примерами и картинками. — СПб.: Литера, 213. — 128 с.
4. Сидоров, П. И. Клиническая психология. — Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 880 с.
5. Перышкин А. В. Физика 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. — М.: Дрофа, 2020. — 237 с.
6. Резник Р. В. и др., Практическая грамматика английского языка: Учебник. — 4-е изд. — М.: Наука, 1999. — 688 с.

Данный междисциплинарный подход может быть реализован на практике следующими способами:

1. Визуализация через физические модели: использование схем, иллюстрирующих как физические законы, так и грамматические конструкции.

2. Проблемно-ситуативные задания: создание ситуаций, требующих применения как физических знаний, так и правильного использования видовременных форм.

3. Мнемотехнические приемы: разработка мнемонических ассоциаций между физическими концепциями и грамматическими правилами.

4. Интегрированные уроки: совместное проведение занятий учителями физики и английского языка.

Апробация предложенной методики была проведена в рамках экспериментального обучения старшеклассников МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» в течение одного учебного года. Результаты показали:

- Повышение успеваемости по английской грамматике на 27 % в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

- Улучшение способности учащихся к самостоятельному анализу грамматических конструкций на 32 %.

- Возрастание интереса к изучению как английского языка, так и физики (по результатам анкетирования).

- Более высокие показатели долговременного сохранения знаний (на 18 % выше при проверке через 6 месяцев после изучения материала).

Предложенный междисциплинарный подход к изучению видовременных форм английского языка через призму физических законов демонстрирует значительный педагогический потенциал. Установление аналогий между этими двумя дисциплинами не только способствует более глубокому пониманию грамматических конструкций, но и развивает у учащихся системное мышление.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка полноценной методической системы, включающей комплекс упражнений и дидактических материалов, основанных на предложенных аналогиях, а также расширение междисциплинарных связей на другие аспекты языка и науки.

«Разговоры о важном» как эффективная форма воспитания подрастающего поколения

Баулина Татьяна Дмитриевна, учитель физики высшей категории
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Тарасова Елена Андреевна, педагог-организатор
МКОУ «Новоурусовская СОШ» (Астраханская область)

Исаева Самира Юсифовна, учитель английского языка;
Бочарникова Элеонора Александровна, учитель географии
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» (г. Астрахань)

В статье рассматривается педагогический потенциал цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» как инновационной формы воспитательной работы в современной образовательной системе. Представлены теоретические основы, практические аспекты и результаты внедрения данной формы работы в образовательный процесс. Особое внимание уделяется влиянию «Разговоров о важном» на формирование гражданской идентичности, нравственных ценностей и коммуникативной культуры обучающихся. Предложены методические рекомендации по повышению эффективности проведения таких занятий.

Ключевые слова: воспитание, разговоры о важном, внеурочная деятельность, ценностные ориентации, патриотическое воспитание, гражданская идентичность, личностное развитие.

Современное российское образование переживает период трансформации, обусловленный изменениями в социально-культурной среде и государственной образовательной политике. Особое внимание в последние годы уделяется воспитательной составляющей образовательного процесса. С 1 сентября 2022 года во всех школах России стартовал федеральный проект «Разговоры о важном», направленный на формирование ценностных ориентаций обучающихся. Данный проект представляет особый интерес для педагогического сообщества как инновационная форма воспитательной работы, требующая теоретического осмысления и практического анализа.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных форм воспитательной работы в условиях информационного общества, когда традиционные методы воспитания не всегда достигают ожидаемого результата. В условиях трансформации ценностных ориентаций молодежи, роста влияния информационных технологий и социальных сетей возникает потребность в новых форматах взаимодействия педагога с обучающимися, позволяющих осуществлять ценностно-смысловую коммуникацию [1, с. 5].

Целью данной статьи является анализ педагогического потенциала «Разговоров о важном» как формы воспитания подрастающего поколения и выявление условий повышения эффективности данной формы работы.

Проект «Разговоры о важном» базируется на ряде теоретических положений современной педагогики. Прежде всего, это концепция воспитания как процесса формирования ценностно-смысловой сферы личности (И. В. Бабурова, Н. Д. Никандров, В. А. Караковский). Согласно данной концепции, ключевой задачей воспитания является приобщение обучающихся к базовым национальным

ценностям, составляющим основу духовно-нравственного развития личности [2, с. 115].

Второй теоретической основой проекта выступает диалоговая концепция образовательного процесса (М. М. Бахтин, В. С. Библер). В рамках данного подхода диалог рассматривается не просто как способ коммуникации, но как путь к пониманию, способ освоения духовных ценностей и смыслов [3, с. 180].

Третьей теоретической основой является деятельностный подход к воспитанию (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов). Согласно данному подходу, формирование личностных качеств обучающихся происходит в процессе их активного участия в значимой деятельности [4, с. 300].

Проект «Разговоры о важном» представляет собой серию внеурочных занятий, которые проводятся в форме классных часов в начале учебной недели. Тематика встреч охватывает широкий спектр вопросов, связанных с историей и культурой России, гражданской идентичностью, нравственными ценностями, экологической культурой, профессиональным самоопределением.

Структура занятий предполагает использование различных форматов: беседы, дискуссии, интерактивные игры, просмотр и обсуждение видеоматериалов, работа с интерактивными заданиями. Особенностью занятий является использование единых методических материалов, разработанных на федеральном уровне и адаптированных для различных возрастных групп обучающихся: начального, среднего и старшего школьного возраста.

Педагогический потенциал «Разговоров о важном» заключается в следующих аспектах:

1. Формирование ценностно-смысловой сферы обучающихся. В ходе обсуждения значимых вопросов происходит осознание и принятие базовых национальных цен-

ностей, таких как патриотизм, гражданственность, семья, труд, человечество [5, с. 10].

2. Развитие коммуникативной культуры. Формат занятий предполагает активное участие обучающихся в обсуждении, формулирование и аргументацию собственной позиции, умение слушать и слышать собеседника [6, с.310].

3. Расширение кругозора и развитие интеллектуальной сферы. Тематика занятий охватывает широкий спектр вопросов, что способствует повышению эрудиции, формированию целостной картины мира [7, с. 7].

4. Эмоционально-ценностное развитие. Обсуждение личностно значимых вопросов, использование видеоматериалов, музыкальных произведений способствует эмоциональному проживанию ценностных смыслов, что является важным условием их интериоризации [8, с. 16].

5. Развитие критического мышления. Анализ различных точек зрения, обсуждение социальных явлений способствует формированию умения критически оценивать информацию, делать обоснованные выводы [9, с.84].

В рамках исследования эффективности «Разговоров о важном» был проведен анализ педагогической практики реализации данного проекта в образовательных организациях. Исследование проводилось на базе МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» в период с сентября 2024 по апрель 2025 года. Были использованы методы включенного наблюдения, анкетирования, интервьюирования педагогов и обучающихся, анализа продуктов деятельности.

Результаты исследования показали, что 78 % педагогов отмечают положительное влияние занятий на развитие коммуникативных навыков обучающихся, 65 % отмечают повышение интереса учащихся к вопросам истории и культуры родной страны. При этом 53 % обучающихся отмечают, что занятия в рамках проекта «Разговоры о важном» стимулируют их к размышлению над важными жизненными вопросами.

Диагностика ценностных ориентаций обучающихся с использованием методики М. Рокича в адаптации для школьного возраста показала положительную динамику в отношении таких ценностей, как «патриотизм», «уважение к культурному наследию», «ответственность» [1, с. 6].

При этом исследование выявило ряд проблем, требующих решения для повышения эффективности данной формы воспитательной работы:

1. Недостаточная подготовленность части педагогов к ведению дискуссий на социально значимые темы.

2. Риск формального подхода к проведению занятий, когда вместо живого обсуждения происходит простое воспроизведение предложенного сценария.

3. Сложности в вовлечении всех учащихся в обсуждение, особенно в классах с неоднородным составом.

4. Необходимость адаптации материалов с учетом региональной специфики и особенностей конкретной образовательной организации.

На основе проведенного исследования были сформулированы методические рекомендации по повышению эффективности «Разговоров о важном» как формы воспитания:

1. Создание атмосферы доверия и открытости. Важно, чтобы обучающиеся чувствовали себя свободно в выражении своих мыслей и чувств, не боялись высказывать точку зрения, отличную от мнения большинства или педагога [9, с.85].

2. Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Необходимо адаптировать материалы и формы работы с учетом интересов, ценностных ориентаций, когнитивных способностей конкретной аудитории [2, с. 116].

3. Использование интерактивных методов обучения. Эффективными являются такие методы, как дискуссия, дебаты, кейс-стади, проектная деятельность, ролевые игры, позволяющие обучающимся активно включаться в обсуждение.

4. Связь с жизненным опытом обучающихся. Обсуждаемые темы должны быть актуализированы через призму личного опыта, что повышает значимость обсуждаемых вопросов.

5. Системность и преемственность. Необходимо выстраивать занятия таким образом, чтобы они образовывали целостную систему, где каждое последующее занятие развивает и углубляет предыдущее.

Проект «Разговоры о важном» представляет собой инновационную форму воспитательной работы, обладающую значительным педагогическим потенциалом в формировании ценностно-смысловой сферы подрастающего поколения. Эффективность данной формы работы определяется не только качеством методических материалов, но и профессионализмом педагога, его способностью создать условия для продуктивного диалога и ценностно-смысловой коммуникации.

Перспективными направлениями исследования данной проблематики являются разработка диагностического инструментария для оценки эффективности воспитательного воздействия «Разговоров о важном», исследование долгосрочных эффектов данной формы работы, а также изучение возможностей интеграции данного проекта с другими направлениями воспитательной работы образовательной организации.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. 2020. № 4. С. 4–18.
2. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.

3. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2020. 223 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2019. 24 с.
6. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2018. 448 с.
7. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Образовательные системы современности: новое осмысление. 2021. № 2. С. 3–13.
8. Степанов П. В., Степанова И. В. Воспитание и социализация в контексте национального проекта «Образование» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 3(76). С. 15–25.
9. Хоменко И. А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Директор школы. 2022. № 4. С. 83–88.

Эффективные приемы обучения выразительному чтению младших школьников: экспериментальное исследование

Бондарь Вероника Юрьевна, студент

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье рассматривается проблема формирования навыка выразительного чтения у младших школьников как ключевого компонента читательской компетенции в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Представлены результаты анализа педагогической практики, выявившего преобладание формальных методов и разрыв между технической, интонационной и смысловой работой. С целью преодоления выявленных дефицитов разработана и апробирована локально-методическая система, основанная на последовательном применении взаимосвязанных приемов. Экспериментально доказана высокая эффективность системы, что подтверждает гипотезу о повышении результативности обучения при целенаправленном и системном использовании специальных приемов.

Ключевые слова: выразительное чтение, младшие школьники, приемы обучения, интонационная выразительность, методическая система, педагогический эксперимент.

Формирование навыка выразительного чтения является одной из центральных задач предметной области «Литературное чтение» в начальной школе и рассматривается как универсальное учебное действие, лежащее в основе освоения всех учебных дисциплин [1]. Выразительное чтение представляет собой комплексное умение, синтезирующее техническое мастерство (дыхание, дикция, голос), интонационную гибкость и глубокое смысловое понимание текста [3]. Однако, как показывают исследования, от 30 % до 40 % выпускников начальной школы владеют этим навыком на низком уровне, демонстрируя монотонность, невыразительность и непонимание авторского замысла [5].

Цель исследования — выявить и экспериментально проверить эффективность специальных приемов, способствующих формированию навыка выразительного чтения у младших школьников.

Выразительное чтение невозможно без выразительной речи говорящего. Выразительность речи — это важный аспект коммуникации, который включает в себя не только выбор слов, но и структуру предложений, интонацию, темп, ритм и даже мимику говорящего.

Обозначим ключевые моменты, которые могут помочь в более глубоком понимании выразительности речи и ее важности.

Во-первых, выразительная речь способна «оживить» текст, сделав его более запоминающимся и привлекательным для аудитории. Использование ярких образов, метафор и сравнений помогает создать у слушателя или читателя яркие визуальные образы, что способствует лучшему пониманию и запоминанию информации [7].

Во-вторых, техника речи играет решающую роль в повышении выразительности. Это включает в себя правильное использование пауз, акцентирование ключевых слов и фраз, а также изменение интонации для передачи эмоций и настроения. Например, восклицая или повышая голос на определенных моментах, говорящий может подчеркнуть важность сказанного и вызвать соответствующую реакцию у слушателей [6].

В-третьих, важно учитывать аудиторию. Уровень сложности предложений, темп изложения и стиль речи должны адаптироваться под восприятие слушателей или читателей. Например, если речь идет о детях, стоит избегать сложной терминологии и использовать простые, но выразительные фразы, способные удержать их внимание [4].

Выразительность речи не является целью сама по себе, а служит средством достижения более важной цели — эффективной коммуникации. Речь, которая вызывает эмоции, может быть более значительно воспринимаемой

и способствовать лучшему пониманию обсуждаемых идей [2].

Констатирующий этап. Анализ методической литературы и анкетирование 6 учителей начальных классов МБОУ «СОШ № 11» г. Брянска для выявления используемых приемов и трудностей. Анкета включала вопросы о частоте проведения специальных упражнений, применяемых методах работы над интонацией, анализе художественных средств и основных проблемах.

Формирующий этап. Разработка и внедрение авторской локально-методической системы в экспериментальном 2 «А» классе (24 ученика). В контрольном 2 «Б» классе (24 ученика) работа велась по традиционной методике.

Настоящая локально-методическая система была разработана как практическая проверка гипотезы о том, что эффективность формирования навыка выразительного чтения у младших школьников напрямую зависит от целенаправленного и системного применения специальных приемов: моделирования, работы с интонацией и ритмом, включения элементов театрализации и чтения «в лицах» [8].

Апробация системы показала, что ее ключевая сила заключается не во введении принципиально новых методик, а в их особой организации — построении логической цепочки, где каждый прием реализует конкретную задачу в рамках единого, последовательного пути от технического навыка к художественной интерпретации. Эта целостность и обеспечивает качественно иной результат.

Контрольный этап. Проведение итоговой диагностики в обоих классах с использованием комплекса взаимодополняющих методик, оценивающих техническую основу чтения, интонационную выразительность и умение анализировать средства художественной выразительности. На основе суммарного балла (макс. 40) определялся уровень сформированности навыка: высокий (80–100 %), средний (50–79,9 %), низкий (ниже 50 %).

Результаты анкетирования выявили ключевые проблемы:

— Несистематичность технической работы: 67 % учителей проводят упражнения на дыхание и дикцию лишь эпизодически.

— Доминирование формальных методов: все педагоги используют чтение по ролям, но лишь единицы — аналитические приемы («разноголосое чтение», составление партитуры текста).

— Разрыв между анализом текста и его звуковым воплощением: 83 % учителей анализируют тропы преимущественно для развития речи, а не как основу для интонационного решения.

— Основные трудности: неоднородность класса (5 выборов), нехватка времени (4 выбора), сложность объяснения абстрактного понятия «интонация» (3 выбора).

Данные констатирующего эксперимента подтвердили низкий исходный уровень навыка в обоих классах (Таблицы 1, 2).

Разработка и апробация методической системы. Для решения выявленных проблем была разработана система из четырех взаимосвязанных блоков, реализующих гипотезу о комплексном применении приемов моделирования, работы с интонацией, театрализации и чтения «в лицах»:

Речевая разминка: ежеурочные упражнения на дыхание, артикуляцию, голос.

Интонационная палитра: отработка логического ударения, паузы, темпа, тона на материале предложений.

Мастерская слова: глубинный анализ текста («охота за тропами», цветовая партитура настроения).

Театр у доски: творческое воплощение через чтение «в маске», пластическое интонирование, аудиоспектакль.

Результаты формирующего эксперимента. Сравнительный анализ данных контрольного этапа показал статистически значимую положительную динамику в экспериментальном классе (Таблица 2).

В контрольном классе изменения были незначительными и соответствовали естественному развитию. В экспериментальном классе количество учащихся с высоким уровнем увеличилось более чем в 2 раза (с 16,7 % до 37,5 %), а с низким — сократилось в 3,5 раза (с 29,1 % до 8,3 %).

Качественный анализ показал, что учащиеся ЭК стали аргументировать выбор интонации, ссылаясь на анализ текста («Я выделил слово «тихо», потому что это эпитет...»), демонстрируя осознанный, а не механический подход.

Таблица 1. Уровень сформированности навыка в контрольном (КК) и экспериментальном (ЭК) классах на констатирующем этапе

Уровень	Контрольный класс (2 «Б»)	Экспериментальный класс (2 «А»)
Высокий	12.5 % (3 чел.)	16.7 % (4 чел.)
Средний	58.3 % (14 чел.)	54.2 % (13 чел.)
Низкий	29.2 % (7 чел.)	29.1 % (7 чел.)

Таблица 2. Сравнительная динамика уровней сформированности навыка

Класс	Этап	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольный (2 «Б»)	Констатирующий	12.5 %	58.3 %	29.2 %
	Контрольный	16.7 %	62.5 %	20.8 %
Экспериментальный (2 «А»)	Констатирующий	16.7 %	54.2 %	29.1 %
	Контрольный	37.5 %	54.2 %	8.3 %

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Эффективность формирования навыка выразительного чтения у младших школьников повышается при целенаправленном и системном использовании специальных приемов (моделирования, работы с интонацией и ритмом, элементов театрализации), объединенных в логически выстроенную методическую систему.

Литература:

1. Горбушина Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников. — М.: Просвещение, 2021. — 160 с.
2. Кубасова О. В. Выразительное чтение: пособие для студентов. — М.: Дело, 2021. — 670 с.
3. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. — М.: ТЦ Сфера, 2019. — 64 с.
4. Маслобоева Т. В. Приёмы развития выразительности и техники чтения на уроках «Литературного чтения», как средство достижения планируемых результатов ФГОС НОО // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 2–4.
5. Михайлова В. Н. Формирование навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста // Вестник науки. — 2025. — № 1 (82).
6. Оморокова М. И. Совершенствование чтения младших школьников. — М., 2017. — 500 с.
7. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 2021. — 560 с.
8. Яковлева В. И. Пути совершенствования уроков чтения // Начальная школа. — 2021. — № 6. — С. 12–16.

Разработанная локально-методическая система, обеспечивающая последовательную работу над технической основой речи, интонационной выразительностью и глубинным пониманием текста, доказала свою высокую эффективность. Ее внедрение в практику позволяет не только достичь предметных результатов ФГОС НОО, но и сформировать у учащихся осознанный, творческий подход к интерпретации художественного произведения.

Игровые методы на уроках русского языка в начальной школе

Борода Наталья Валерьевна, учитель
МОБУ СОШ № 7 имени А. П. Москвина г. Сочи (Краснодарский край)

Игровая деятельность является неотъемлемой частью учебного процесса в начальной школе. Использование игровых методов позволяет сделать уроки увлекательными, эффективными и способствует развитию познавательной активности учащихся.

Игровые методы — это специальные педагогические приемы и технологии, основанные на принципах игровой деятельности, используемые для организации учебного процесса таким образом, чтобы учащиеся воспринимали обучение как процесс активного взаимодействия и творчества, связанного с решением учебных задач посредством элементов игры.

Основные характеристики игровых методов включают:

1. Активизация интереса:

Игра мотивирует учеников, вызывает положительные эмоции и стремление активно участвовать в учебном процессе.

2. Развитие креативности и самостоятельности:

Ученики вовлекаются в создание собственных решений, формирование гипотез и применение полученных знаний на практике.

3. Обеспечение условий для самовыражения:

Каждый ученик получает возможность выразить свое мнение, продемонстрировать творческие способности и личностные качества.

4. Формирование социальных компетенций:

Через игровое взаимодействие развиваются навыки коммуникации, сотрудничества, лидерства и ответственности.

5. Повышение эффективности восприятия материала:

Информация легче запоминается благодаря положительным эмоциям и активной вовлеченности.

Виды игровых методов различают по форме проведения:

— Ролевые игры («Школа будущего», «Путешествие по миру сказок»).

— Дидактические игры («Составь предложение», «Подбери рифму»).

— Творческие конкурсы («Создаем историю», «Рисуем сказки»).

— Соревнования («Викторины», «Интеллектуальные марафоны»).

Эти методы делают учебный процесс интересным, динамичным и продуктивным, обеспечивая комфортные условия для развития личности ребёнка.

Рассмотрим подробнее, почему игровые методы необходимы на уроках русского языка.

1. Повышение мотивации к обучению

Игра помогает создать положительный эмоциональный фон, стимулирует интерес к предмету и желание учиться. Дети воспринимают обучение как инте-

ресное занятие, а не как обязанность. Это особенно важно в начальных классах, когда дети только начинают знакомиться с правилами русского языка.

2. Развитие коммуникативных навыков

Игры способствуют развитию речи, обогащению словарного запаса и формированию грамматически правильной речи. Учащиеся учатся выражать свои мысли ясно и понятно, вести диалог, аргументировать свою точку зрения. Примеры игр: — «Собери слово»: ученики собирают слова из букв. — «Кто быстрее?»: соревнование на скорость написания слов. — «Рассказ по картинкам»: составление рассказа по серии картинок.

3. Формирование познавательных способностей

Игровые задания помогают развивать внимание, память, мышление и воображение. Например, игра «Четвертый лишний» развивает умение анализировать и классифицировать объекты, выделяя общие признаки и различия.

4. Обучение в процессе игры

Использование игровых форм обучения позволяет детям усваивать материал незаметно для себя. Они получают знания и умения в ходе интересной и занимательной деятельности. Это снижает уровень стресса и повышает эффективность усвоения материала.

5. Индивидуализация обучения

Игровые методы позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Учитель может

подобрать игру, соответствующую уровню подготовки ребенка, его интересам и способностям. Это создает условия для успешного освоения программы всеми учащимися.

Заключение

Игровой метод необходим на уроках потому, что он:

- Повышает мотивацию обучающихся, делая процесс познания привлекательным и интересным.
- Способствует развитию творческих способностей, позволяя ребенку проявлять инициативу и оригинальность.
- Помогает формировать коммуникативные компетенции, улучшая навыки общения и взаимодействия.
- Стимулирует развитие логического мышления, памяти и внимания.
- Создает благоприятную психологическую атмосферу, снижая стресс и усталость школьников.
- Формирует устойчивый интерес к изучению предмета и потребность в дальнейшем самообразовании.

Применение игрового метода обеспечивает высокую степень усвоения знаний, поскольку обучение становится естественным процессом, происходящим в условиях радости и увлечённости.

Таким образом, использование игровых методов на уроках русского языка в начальной школе имеет большое значение. Оно способствует повышению мотивации к обучению, развитию коммуникативных навыков, познавательных способностей и индивидуализации образовательного процесса. Важно помнить, что игровая форма должна быть разнообразной и соответствовать возрасту детей, чтобы каждый ребенок мог проявить свои способности и достичь успеха.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Педагогика сотрудничества. Москва: Просвещение, 1989.
2. Глушкова Е. Н., Макарова Н. В. Дидактические игры на уроках русского языка. Волгоград: Учитель, 2010.
3. Гусарова Т. И. Игровые технологии в обучении младших школьников русскому языку. Самара: Издательство СамГУПС, 2012.
4. Леонтьев А. А. Психология игры. Москва: Академия, 2007.
5. Матюшкин А. М. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1983.
6. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва: Academia, 2003.
7. Павлова О. Л. Развивающие игры на уроках русского языка. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.

Применение информационных технологий на уроках географии: новые горизонты образовательного процесса

Бочарникова Элеонора Александровна, учитель географии
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Паршина Ольга Владимировна, учитель информатики
МБОУ «Гимназия № 18 имени И. Я. Илюшина» г. Королёва (Московская область)

В статье рассмотрены особенности использования информационных технологий на уроках географии на современном этапе образовательного процесса. Также составлена классификация современных ИКТ-инструментов для преподавания географии.

Ключевые слова: информационные технологии, интеграция.

Современное образовательное пространство невозможно представить без активного использования информационных технологий. За 25 лет педагогической практики нам довелось наблюдать эволюцию образовательных технологий от традиционных бумажных карт и атласов до виртуальных путешествий с использованием технологий дополненной реальности. География как учебная дисциплина обладает уникальным потенциалом для внедрения цифровых инструментов, поскольку объединяет в себе пространственное мышление, визуализацию данных, работу с разнородной информацией и практическую направленность.

В данной статье на основе многолетнего педагогического опыта мы представляем анализ эффективности различных информационных технологий в преподавании географии, систематизируем методические подходы к их интеграции в образовательный процесс и предлагаем авторские разработки уроков с использованием современных цифровых решений [5, с.70].

Анализируя динамику развития информационных технологий в школьном географическом образовании, можно выделить несколько качественно различных этапов. В конце 1990-х — начале 2000-х годов применение ИКТ в основном сводилось к демонстрации статичных изображений с помощью проектора и созданию простых презентаций. Уже тогда стало очевидно, что даже такое ограниченное использование цифровых средств существенно повышает интерес учащихся к предмету.

Период 2005–2015 годов характеризовался массовым внедрением компьютерных классов и интерактивных досок, что позволило перейти от пассивного восприятия информации к активной работе с цифровыми ресурсами. В это время в нашей практике появились первые электронные учебники, географические информационные системы (ГИС) и специализированные образовательные программы [3, с.200].

Современный этап (с 2015 года по настоящее время) отличается проникновением мобильных технологий, облачных сервисов, технологий дополненной и виртуальной реальности в образовательный процесс. Многолетние наблюдения показывают, что каждый технологический скачок сопровождался не только изменением инстру-

ментария учителя, но и трансформацией методических приемов, форм организации учебной деятельности и способов оценивания результатов обучения [2, с.47].

На основе накопленного опыта и анализа эффективности применения различных цифровых решений в преподавании географии, предлагаем следующую классификацию информационных технологий:

1. Визуализация географической информации.

Геоинформационные системы (ГИС): ArcGIS Online, QGIS, Google Earth. Практика показывает, что использование данных инструментов позволяет учащимся не только воспринимать готовую картографическую информацию, но и создавать собственные тематические карты, анализировать пространственные данные, моделировать географические процессы.

Системы динамической визуализации данных: Garminder, DataGrafica, Power BI. В моей педагогической практике эти инструменты особенно эффективны при изучении социально-экономической географии, когда необходимо анализировать большие массивы статистической информации и выявлять скрытые закономерности.

3D-моделирование ландшафтов и географических объектов: трехмерные модели форм рельефа, геологических структур, городских ландшафтов. Многолетние наблюдения показывают, что объемная визуализация повышает понимание пространственных взаимосвязей на 40–45 % по сравнению с традиционными плоскими изображениями [4, с.76].

2. Интерактивное взаимодействие с учебным материалом.

Образовательные платформы с интерактивным контентом: РЭШ, Якласс, МЭШ, Фоксфорд. Данные платформы содержат готовые интерактивные уроки, задания разного уровня сложности, видеоматериалы и симуляторы [1, с.150]. В своей работе мы активно интегрируем эти ресурсы в авторские уроки, что позволяет индивидуализировать образовательные траектории учащихся.

Инструменты для создания интерактивных заданий: LearningApps, Quizizz, Kahoot!, Mentimeter.

Виртуальные лаборатории: симуляторы погодных явлений, моделирование экосистем, имитационные модели

демографических процессов. Такие инструменты позволяют учащимся проводить эксперименты, невозможные в реальных условиях школьного кабинета, и развивают исследовательские компетенции.

3. Технологии иммерсивного обучения.

Виртуальные экскурсии и панорамные туры: Google Street View, AirPano, виртуальные туры по национальным паркам и заповедникам [2, с.50]. Наш опыт показывает, что данные инструменты незаменимы при изучении регионов, недоступных для реального посещения, и значительно повышают уровень эмоциональной вовлеченности учащихся.

Технологии дополненной (AR) и виртуальной реальности (VR): приложения, позволяющие «оживлять» физические карты, интерактивные глобусы с AR-контентом, VR-путешествия по различным природным зонам. Внедрение этих технологий в практике последних 5 лет показало увеличение уровня запоминания материала на 30–35 %.

4. Коллаборативные инструменты.

Совместное картографирование: Google My Maps, Yandex Map Editor, коллаборативные проекты в ArcGIS Online. Такие инструменты позволяют организовать групповую работу над созданием тематических карт и атласов, развивая навыки сотрудничества.

Облачные сервисы для совместной работы: Google Docs, Microsoft OneDrive, Padlet. В нашей педагогической практике эти инструменты эффективны при выполнении учебных проектов, особенно междисциплинарного характера.

Многолетняя практика показывает, что эффективность применения информационных технологий определяется не столько функциональными возможностями используемых программных продуктов, сколько методически обоснованным подходом к их интеграции в образовательный процесс.

Разработанная нами модель предполагает организацию учебного пространства в виде нескольких «станций», оснащенных различными цифровыми инструментами. Учащиеся, перемещаясь между станциями, решают различные учебные задачи с использованием соответствующих технологий. Например, при изучении темы «Гидросфера» одна группа работает с ГИС по составлению карты крупнейших водных объектов, вторая — анализирует статистические данные о водопотреблении с помощью инструментов визуализации, третья — исследует круговорот воды в природе через интерактивную симуляцию.

Преимущество такого подхода заключается в возможности организовать дифференцированное обучение и разнообразить учебную деятельность на одном уроке.

На протяжении последних 10 лет мы активно развиваем подход, основанный на сочетании цифровых инструментов с традиционными полевыми исследованиями. Например, учащиеся проводят полевые наблюдения с использованием мобильных устройств (компас, GPS-нави-

гация, мобильные приложения для определения растений или метеорологических параметров), собирают данные, которые впоследствии обрабатывают с помощью ГИС и представляют результаты через цифровые презентации или веб-сайты.

Такой подход обеспечивает формирование целостного географического мышления, когда виртуальные инструменты воспринимаются не как замена реального мира, а как способ его углубленного изучения.

На основе многолетнего опыта нами разработана система дистанционных практикумов по географии с использованием информационных технологий. Каждый практикум включает:

- предварительное онлайн-тестирование для определения уровня подготовки;
- автоматически генерируемый индивидуальный маршрут обучения;
- набор интерактивных заданий разного уровня с возможностью получения оперативной обратной связи;
- инструменты для визуализации и анализа географических данных;
- итоговый проект, требующий синтеза полученных знаний и умений.

Данная система успешно применяется как для дополнительной подготовки мотивированных учащихся, так и для работы с учениками, испытывающими трудности в освоении предмета.

Информационные технологии не должны становиться самоцелью или механически внедряться в образовательный процесс. Эффективность их применения определяется грамотной методической основой, учитывающей как особенности самого предмета, так и возрастные и индивидуальные характеристики обучающихся.

Перспективы дальнейшего развития информационных технологий в обучении географии мы видим в следующих направлениях:

- интеграция технологий искусственного интеллекта для персонализации образовательных траекторий;
- развитие иммерсивных технологий, позволяющих создавать высокореалистичные виртуальные географические среды;
- внедрение систем геймификации, адаптирующих принципы компьютерных игр к образовательным задачам;
- создание междисциплинарных цифровых образовательных комплексов, объединяющих географию с другими предметными областями.

В заключение хочу отметить, что успешное применение информационных технологий в преподавании географии возможно только при условии непрерывного профессионального развития педагога, его готовности осваивать новые цифровые инструменты и критически оценивать их педагогический потенциал.

Литература:

1. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии. М.: Просвещение, 1990. 303 с.

2. Васильев И. В. Геоинформационные системы в школьном образовании: возможности и перспективы // Информационные технологии в образовании. 2018. № 3. С. 45–58.
3. Дронов В. П., Савельева Л. Е. Инновационные технологии в обучении географии. М.: Дрофа, 2019. 248 с.
4. Каменецкий С. Е. Методика формирования географических понятий с использованием цифровых технологий // Педагогика. 2020. № 5. С. 75–83.
5. Николина В. В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. 2017. № 6. С. 69–74.
6. Таможняя Е. А. Методика обучения географии в информационно-образовательной среде. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2021. 180 с.

Условия совершенствования управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста

Волгина Валентина Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Ключева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается актуальная проблема современного педагогического менеджмента — условия совершенствования управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста. Психически благоприятная окружающая среда и психолого-педагогические условия, благоприятствующие росту и развитию ребёнка в этом возрасте — залог дальнейшего его успешного личностного развития, социализации, становления и самореализации в обществе на других возрастных этапах. В связи с этим важным условием эффективности образовательного процесса в группе детей раннего возраста является социально-педагогическое партнёрство семьи и ДОО.

Ключевые слова: управление образовательным процессом, социально-педагогическое партнёрство семьи и ДОО.

Conditions for improving the management of the educational process in a group of young children

The article discusses an urgent problem of modern pedagogical management — the conditions for improving the management of the educational process in a group of young children. A mentally favorable environment and psychological and pedagogical conditions conducive to the growth and development of a child at this age are the key to his further successful personal development, socialization, formation and self-realization in society at other age stages. In this regard, an important condition for the effectiveness of the educational process in a group of young children is the socio-pedagogical partnership of the family and preschool institutions.

Keywords: educational process management, socio-pedagogical partnership of family and preschool educational institutions.

Ранний возраст — один из самых важных и ответственных этапов в развитии ребенка, оказывающий существенное влияние на дальнейшее его становление как личности: умственных, физических, творческих способностей, духовно-нравственной сферы. Именно в раннем возрасте, согласно исследованиям психологов и педагогов, закладываются базовые мировоззренческие установки — отношение к миру, к себе, к другим, так же этот возраст ответственен за развитие всех ключевых психологических функций: восприятия, памяти, речи, мышления.

Партнёрство семьи и ДОО является ключевым фактором успешного развития детей раннего возраста. Согласованные усилия семьи и ДОО, основанные на взаимном уважении, доверии и общей цели, позволяют создать оптимальные условия для развития ребенка, его социализации и подготовки к дальнейшей жизни. Для эффективной реализации партнёрства необходимо учи-

тывать факторы, определяющие его эффективность, использовать разнообразные формы работы и решать возникающие проблемы. Перспективы развития партнёрства семьи и ДОО связаны с повышением информированности родителей, разработкой гибких форм взаимодействия и обучением педагогов.

Поэтому социально-педагогическое партнёрство с родителями детей — первое условие совершенствования управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста.

Цель социально-педагогического партнёрства семьи и ДОО — сформировать доверительные, ответственные и конструктивные отношения педагогов и родителей, направленные на гармоничное развитие ребёнка раннего возраста.

В социально-педагогическое партнёрство семьи и ДОО входят следующие компоненты:

— информационно-коммуникационный обмен (регулярные устные и письменные отчёты о достижениях и затруднениях ребёнка; использование доступных каналов связи (очные беседы, телефон, мессенджеры, электронная почта, журналы/дневники);

— совместное планирование и принятие решений: обсуждение индивидуальных образовательных задач, участие родителей в составлении индивидуальных маршрутов развития ребёнка.

— просвещение родителей: проведение лекций, семинаров и практических мастер-классов по вопросам развития, воспитания и безопасности детей раннего возраста; предоставление методических материалов и рекомендаций для домашней работы с ребёнком.

— эмоциональная поддержка и уважение: признание родительских мнений и опыта, поддержка позитивного родительства; уважительное обсуждение конфликтных ситуаций и поиск совместных решений.

— вовлечение в жизнь группы: приглашение родителей на праздники, тематические занятия и совместные проекты; создание добровольных родительских комитетов или рабочих групп.

Процесс управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста средствами социально-педагогического партнёрства семьи и ДОО будет эффективным, если при этом будут реализованы следующие условия:

— на этапе реализации информационно-аналитической функции управления будет проведён сбор и анализ информации о партнёрстве семьи и ДОО как факторе эффективного управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста;

— на этапе реализации планово-прогностической функции будет разработана нормативная база по организации партнёрства семьи и ДОО как фактора эффективного управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста;

— на этапе реализации организационно-исполнительской функции управления процесс управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста будет выстроен с учётом использования партнёрства семьи и ДОО как фактора эффективного управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста;

— на этапе реализации контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной функции управления будут разработаны критерии оценки эффективного управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста, обеспечивающие объективную оценку уровня управления данным процессом.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по совершенствованию управления образовательным процессом в группе детей раннего возраста средствами социального партнёрства семьи и ДОО.

В ходе первичной диагностики было получено, что:

— уровень реализации управленческих функций в работе большинства педагогов находится на среднем уровне:

— число детей, готовых к поступлению в ДОО — 31 % (5 человек), детей, не готовых к поступлению в ДОО — 13 % (2 человека), 9 детей — условно готовы — 56 %.

В рамках совершенствования информационно-аналитической функции при помощи разработанного диагностического инструментария были изучены степень удовлетворённости родителями результатами образовательного процесса в ДОО, результатами своих детей, уровнем комфортности в ДОО и уровнем комфортности при взаимодействии с педагогами, степень реализации управленческих функций образовательного процесса.

Были разработаны современные способы мотивации родителей к осуществлению партнёрства в образовательном процессе детей раннего возраста — мотивационно-целевая функция.

Были запланированы Мастер-классы, круглые столы, консультации, совместные праздники, разборка кейсов и т. д. по работе с родителями детей — планово-прогностическая функция.

В рамках совершенствования организационно-исполнительской функции была оптимизирована предметно-развивающая среда группы при взаимодействии с родителями. Родителями были разработаны куклы для пальчикового театра, изготовлены декорации для показа сказок, пополнен реквизит и костюмы для театрализации. С помощью родителей была обогащена игровая зона развивающими играми: лото, крупными пазлами, кубиками, сортерами, пирамидками и т. д. Для обогащения ППРС родителями были изготовлены тактильные панели, контейнеры с сенсорными наполнителями, сенсорная книжка-игрушка, разработаны карточки для развития речи по русским народным сказкам.

В рамках совершенствования *контрольно-диагностической функции* были разработаны анкеты по выявлению степени удовлетворённости родителями результатами образовательного процесса в ДОО, результатами своих детей, уровнем комфортности в ДОО и уровнем комфортности при взаимодействии с педагогами. были разработаны Анкеты для выявления уровня реализации управленческих функций образовательного процесса в группе детей раннего возраста средствами партнёрства с семьями воспитанников. *Был осуществлён контроль* посредством проведения первичной и повторной диагностики на констатирующем и контрольном этапах исследования, а также текущий контроль во время проведения запланированных мероприятий.

В рамках совершенствования *регулятивно-коррекционной функции* на основании результатов повторной диагностики были скорректированы планы мероприятий по организации образовательного процесса в группе детей раннего возраста средствами социального партнёрства с семьями воспитанников.

Повторное обследование детей показало, что число детей с высокой степенью развития увеличилось на 13 %, со средней степенью — на 6 %, с низким уровнем — уменьшилось на 19 %. На низком уровне развития нет ни одного ребёнка.

Таким образом, разработанная система по управлению образовательным процессом детей раннего возраста посредством взаимодействия с семьёй достаточно эффективна.

На основании проведённого эксперимента можно предложить следующие практические рекомендации по внедрению социально-педагогического партнёрства семьи и ДОО при управлении образовательным процессом детей раннего возраста:

- определить текущий уровень взаимодействия с родителями
- на основании и анализа определить цели и задачи, составить план улучшений и разработать систему мотиваций субъектов образовательного процесса.
- ввести регулярные обмены информацией (еженедельные сводки, квартальные встречи).
- обеспечить обучение педагогов навыкам консультационного и информационного взаимодействия на равных с семьями воспитанников.
- развивать систему мониторинга развития детей и корректировать планы.

— — фиксировать результаты и корректировать стратегию на основе обратной связи от родителей и специалистов.

Партнёрство семьи и ДОО является ключевым фактором успешного развития детей раннего возраста. Согласованные усилия семьи и ДОО, основанные на взаимном уважении, доверии и общей цели, позволяют создать оптимальные условия для развития ребенка, его социализации и подготовки к дальнейшей жизни. Для эффективной реализации партнёрства необходимо учитывать факторы, определяющие его эффективность, использовать разнообразные формы работы и решать возникающие проблемы. Перспективы развития партнёрства семьи и ДОО связаны с повышением информированности родителей, разработкой гибких форм взаимодействия и обучением педагогов.

При грамотной организации партнёрство семьи и ДОО обеспечивает преемственность воспитательных воздействий, индивидуализацию обучения, эмоциональную безопасность ребёнка и повышает общую эффективность образовательной работы.

Литература:

1. Карпова, С.И., Савенкова Т. Д. Социально-педагогическое партнёрство детского сада и семьи как условие позитивной социализации детей раннего возраста // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. Т. 20. № 4 (50). С. 73–83.
2. Трапицын, С. Ю. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / С. Ю. Трапицын [и др.]; под редакцией С. Ю. Трапицына. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 413 с.

Оценка эффективности и рисков внедрения балльно-рейтинговой системы стимулирования студенческой внеучебной активности

Воробейчик Татьяна Дмитриевна, студент
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

В статье представлена модель балльно-рейтинговой системы, интегрирующей учебную и внеучебную активность студентов через единую шкалу оценивания с категориальными коэффициентами. Проанализированы прогнозируемые эффекты внедрения, сформулированы измеримые показатели результативности и систематизированы риски операционного характера. Установлено, что устойчивость мотивационного воздействия достигается сочетанием прозрачных формул начисления, регламентированных сроков подтверждения и цифрового интерфейса личного кабинета. Предложенный набор ключевых показателей эффективности охватывает вовлеченность, своевременность процедур, академическую дисциплину и качество данных. Результаты могут использоваться администраторами образовательных организаций при проектировании систем стимулирования комплексного развития обучающихся.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, внеучебная активность, студенческая мотивация, ключевые показатели эффективности, управление рисками, образовательные технологии.

Evaluation of effectiveness and risks of implementing a point-rating system to stimulate student extracurricular activity

The article presents a model of a point-rating system integrating academic and extracurricular student activities through a unified assessment scale with categorical coefficients. Predicted implementation effects are analyzed, measurable performance indicators are formulated, and operational risks are systematized. It is established that the sustainability of motivational impact is achieved

through a combination of transparent accrual formulas, regulated confirmation deadlines, and a digital personal account interface. The proposed set of key performance indicators covers engagement, procedural timeliness, academic discipline, and data quality. The results can be used by administrators of educational organizations when designing systems to stimulate comprehensive student development.

Keywords: point-rating system, extracurricular activity, student motivation, key performance indicators, risk management, educational technologies.

Введение

Формирование у студентов устойчивой вовлеченности во внеучебную деятельность остается актуальной задачей для высших и средних профессиональных учебных заведений. Традиционные подходы, ограничивающиеся учетом академических результатов, не позволяют в полной мере отражать компетенции, приобретаемые через организацию мероприятий, научно-практическую работу, волонтерство и спортивные достижения [1, 2]. Считаем обоснованным интеграцию множества направлений активности в единую систему оценивания, где каждый вид участия получает измеримый эквивалент, влияющий на статус обучающегося и доступ к поощрениям.

Балльно-рейтинговые системы, применяемые в российских и зарубежных вузах, демонстрируют положительное влияние на академическую успеваемость и дисциплину [3, 4]. Вместе с тем недостаточно изученным остается вопрос о том, каким образом архитектура начислений, сроки фиксации и распределение ответственности между подразделениями определяют реальную вовлеченность студентов в неакадемические практики. Установлено, что предсказуемость конвертации усилий в баллы и наличие прозрачного интерфейса личного кабинета усиливают мотивационный эффект, превращая разовое участие в регулярную практику [5].

Цель настоящего исследования — оценить ожидаемую эффективность и выявить ключевые риски внедрения балльно-рейтинговой системы, охватывающей пять блоков деятельности (учебная, административная, научно-практическая, студенческая, спортивная) и предусматривающей категориальные коэффициенты при расчете баллов.

Для достижения цели решались задачи:

- формулирование прогнозируемых результатов внедрения;
- разработка системы измеримых показателей эффективности;
- систематизация операционных рисков и мер их смягчения.

Материалы и методы

В основу исследования положена модель балльно-рейтинговой системы, разработанная для образовательной организации высшего образования. Модель включает единую формулу начисления баллов вида $B_6 = (P_6 + k \times P_6) \times 10$, где P_6 — поставленный балл согласно утвержденным таблицам, k — коэффициент категории обучающегося (1; 0,75; 0,5; 0,25 для категорий α , β , γ , Δ соответственно).

Анализ прогнозируемых эффектов проводился методом экспертной оценки с участием представителей деканатов, научного отдела, отдела молодежной политики и спорта. Формирование перечня ключевых показателей эффективности осуществлялось с учетом доступности сбора данных через интеграции с электронной информационнообразовательной средой и личным кабинетом студента. Систематизация рисков выполнена на основе анализа пиковых нагрузок в периоды сессии и массовых мероприятий, а также изучения опыта внедрения аналогичных систем в других вузах [3, 4].

Для оценки операционной реализуемости рассматривались сроки начисления баллов, распределение ролей ответственных, формы подтверждающих документов и механизмы верификации. Установлено, что критиче-

Таблица 1. Система начисления баллов и категорий обучающихся [6]

Категория обучающегося	Коэффициент (k)	Условия перехода (пороги по итогам семестра)
α (альфа)	1	Учебная деятельность: ≥ 90 баллов И остальные блоки: ≥ 10 баллов
β (бета)	0,75	Учебная деятельность: ≥ 70 баллов И остальные блоки: ≥ 10 баллов
γ (гамма)	0,5	Учебная деятельность: ≥ 50 баллов И остальные блоки: ≥ 10 баллов
Δ (дельта)	0,25	Учебная деятельность: < 50 баллов

Примечание: пороги категорий определяются по итогам семестра на основе баллов за учебную деятельность и суммарных баллов по остальным блокам (научно-исследовательская, общественная, культурно-творческая, спортивная деятельность).

скими факторами являются пакетная обработка реестров участников, автоматическая привязка коэффициента категории при загрузке ведомостей и наличие протоколирования действий в системе. Калибровка весов мероприятий опиралась на сравнение трудозатрат студентов при выполнении различных видов активности и согласование с кафедрами и структурными подразделениями.

Результаты

Прогнозируемые результаты внедрения балльно-рейтинговой системы включают количественные и качественные изменения в поведении обучающихся.

В качестве раздаточного материала студентам можно предоставлять следующий раздаточный материал, понятный, информативный и яркий.

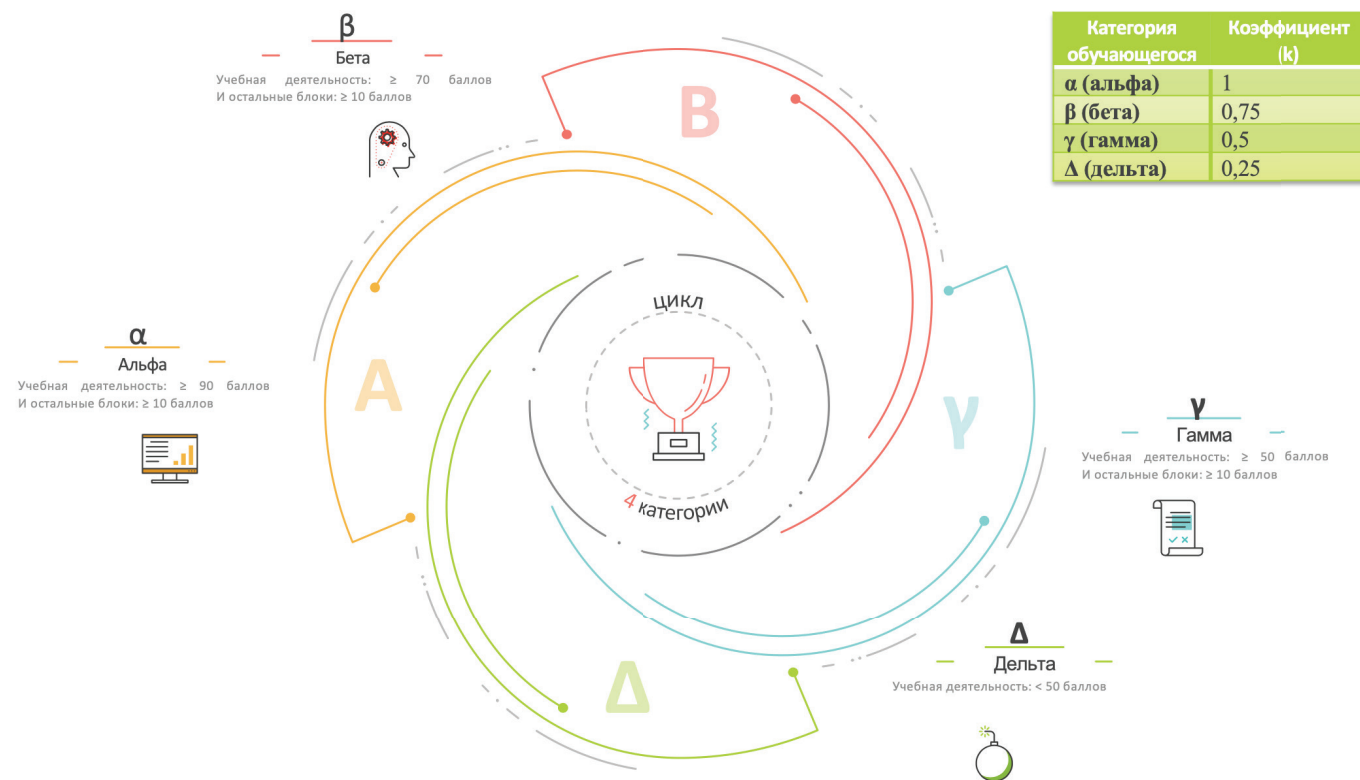


Рис. 1. Раздаточный материал для студентов

Ожидается рост доли студентов, имеющих подтвержденную активность по блокам «Студенческая деятельность», «Спортивная деятельность» и «Научно-практическая деятельность». Формирование понятной связки между участием в мероприятии, загрузкой подтверждающего документа и начислением баллов снижает организационные барьеры, что приводит к увеличению числа регулярных участников. Вследствие применения коэффициентов категории студенты с более низкой академической успеваемостью получают дополнительный стимул к участию во внеучебных практиках, компенсируя часть недостающих баллов для перехода в более высокую категорию [6].

Установлено влияние системы на академическую дисциплину. Отдельное начисление баллов за своевременную сдачу практик и курсовых работ формирует привычку соблюдения сроков, поскольку задержка напрямую отражается на итоговой категории. По мере накопления опыта студенты начинают планировать учебные периоды за-

ранее, распределяя нагрузку равномерно и избегая авральных ситуаций перед сессией. Групповая скидка, предоставляемая при условии преобладания учебной деятельности в структуре баллов группы, усиливает кооперацию между одногруппниками: возникает взаимное стимулирование к подготовке и совместному участию в мероприятиях.

Разработанная система ключевых показателей эффективности позволяет контролировать процессы внедрения и оперативно выявлять отклонения. В блоке вовлеченности ключевыми метриками выступают доля студентов с начислениями по внеучебным активностям и среднее количество мероприятий на одного обучающегося. Операционный контур фиксируется через долю заявок, обработанных в регламентные сроки, среднее время обработки и число корректировок начислений. Академическая дисциплина оценивается по доле студентов, своевременно сдавших практики и курсовые, динамике среднего балла учебного блока и распределению по порогам категорий.

Научные достижения измеряются числом участия и призовых мест с расчетом конверсии от участия к призовым позициям по уровням. Студенческое лидерство и волонтерство характеризуются количеством организованных мероприятий, долей студентов с ролью организатора и подтвержденными часами волонтерства. Спортивная активность описывается через членство в клубах, участие и достижения во внутренних и внешних стартах. Качество данных контролируется числом отклоненных заявок, объемом апелляций и частотой сбоев интеграций.

Систематизация рисков выявила четыре основных направления. Риск перегрузки ответственных в пиковые окна снижается пакетной загрузкой реестров, распределением ролей и установлением операционных окон для внешних мероприятий. Риск недобросовестного подтверждения участия ограничивается верификацией документов, привязкой к исходным спискам организаторов, выборочной проверкой у партнеров и ведением журнала аудита. Риск неравномерной доступности мероприятий для разных направлений подготовки минимизируется планированием календаря с достаточным числом событий различных типов и уровней сложности. Риск непонимания формул и коэффициентов снимается калькулятором в личном кабинете, наглядными примерами расчета и регулярными разъяснениями с обратной связью.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с выводами исследований, подчеркивающих значимость прозрачности начислений и своевременной обратной связи для поддержания мотивации обучающихся [1, 5]. Важным аспектом выступает баланс между учебной и внеучебной составляющими: система не позволяет полностью компенсировать низкие академические результаты исключительно за счет мероприятий, сохраняя приоритет образовательной программы. Одновременно установлено, что категориальные коэффициенты создают дифференцированные стимулы, побуждая студентов с более слабой успеваемостью активнее включаться во внеаудиторные практики.

Сопоставление предложенной модели с системами, действующими в других вузах [3, 4], показывает, что ключевым отличием является интеграция всех пяти блоков деятельности в единую формулу с общими коэффициентами. Такой подход упрощает восприятие логики начислений студентами и снижает административную нагрузку на ответственных. Вместе с тем требуется тщательная калибровка весов мероприятий, чтобы избежать искажений: слишком высокие баллы за разовые активности могут привести к формальному участию без глубокой вовлеченности.

Операционные риски, выявленные в ходе анализа, типичны для цифровых систем учета достижений. Пакетная обработка и автоматизация рутинных операций позволяют справляться с пиковыми нагрузками, однако тре-

буют устойчивых интеграций с источниками данных. Опыт других учебных заведений свидетельствует о необходимости резервирования ресурсов технической поддержки в периоды сессии и массовых мероприятий [4]. Верификация подтверждений через привязку к внешним спискам и протоколам снижает риск недобросовестного поведения, но увеличивает временные затраты на проверку. Считаем целесообразным применение выборочного контроля с приоритетом на высокобалльные позиции и внешние события.

Групповая скидка, предусмотренная моделью, формирует эффект партнерского давления, что подтверждается данными о влиянии коллективных стимулов на академическую успеваемость [2]. Вместе с тем возможны конфликтные ситуации, когда один или несколько студентов в группе демонстрируют низкую активность, препятствуя достижению общего порога. Разрешение таких ситуаций требует прозрачных правил и механизмов обратной связи внутри группы, что выходит за рамки технической реализации системы и относится к компетенциям кураторов и деканатов.

Ограничения исследования связаны с отсутствием эмпирических данных о реальной динамике показателей после внедрения. Прогнозируемые результаты основаны на экспертных оценках и анализе опыта других организаций, что требует дальнейшей проверки в условиях пилотного запуска. Дополнительного изучения требует вопрос о долгосрочном влиянии системы на формирование компетенций: измеримые индикаторы фиксируют участие и достижения, однако не всегда отражают глубину освоения навыков и устойчивость изменений в поведении.

Заключение

Балльно-рейтинговая система, охватывающая учебную и внеучебную деятельность студентов через единую формулу с категориальными коэффициентами, представляет собой инструмент комплексной мотивации, при условии соблюдения прозрачности начислений, регламентированных сроков и надежной цифровой инфраструктуры. Предложенный набор ключевых показателей эффективности позволяет контролировать вовлеченность, академическую дисциплину и качество операционных процессов. Систематизация рисков и мер их смягчения обеспечивает управляемость внедрения в условиях пиковых нагрузок и разнородных источников данных.

Ожидаемая эффективность проявляется в росте доли студентов с подтвержденной внеучебной активностью, повышении своевременности сдачи практик и курсовых, усилении научной компоненты и развитии кооперации в академических группах. Категориальные коэффициенты создают дифференцированные стимулы, побуждая обучающихся с различной успеваемостью к участию в мероприятиях и поддерживая баланс между учебными и внеаудиторными направлениями. Групповые поощ-

рения усиливают эффект партнерского давления, способствуя равномерному распределению усилий в течение семестра.

Результаты исследования могут использоваться администраторами образовательных организаций при проектировании систем стимулирования комплексного раз-

вития студентов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическую проверку прогнозируемых эффектов в условиях реального внедрения, анализ долгосрочного влияния на формирование компетенций и калибровку весов мероприятий на основе фактических данных о поведении обучающихся.

Литература:

1. Алиева М. Б. К проблеме современного студенчества // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 39. С. 15–19.
2. Веремчук А. С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 34–38.
3. Варламов М. С. Анализ существующих российских и зарубежных систем оценки успеваемости обучаемых // Гуманитарный вестник ВА РВСН. 2019. № 4 (17). С. 72–83.
4. Глухова Н. В., Кокин В. А., Фролов Д. А. О применении балльно-рейтинговой системы в Ульяновском государственном педагогическом университете: опыт использования и перспективы модернизации // Поволжский педагогический поиск. 2019. № 4 (30). С. 106–115.
5. Щеглова И. А., Дремова О. В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 52 с.
6. Положение о балльно-рейтинговой системе (БРС) МФЮА. URL: <https://www.mfua.ru/upload/files/brs.pdf> (дата обращения: 16.11.2025).

Балльно-рейтинговая система как инструмент активизации внеучебной деятельности студентов: модель для Московского финансово-юридического университета МФЮА

Воробейчик Татьяна Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Васильева Лариса Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

Статья посвящена анализу балльно-рейтинговой системы (БРС) как механизма стимулирования внеучебной активности студентов в Московском финансово-юридическом университете (МФЮА). Рассматривается структура БРС, включающая пять основных направлений деятельности: учебную, административную, научную, студенческую и спортивную. Представлена математическая модель начисления баллов с учетом категорий обучающихся и соответствующих коэффициентов. На практическом примере продемонстрирован механизм накопления баллов студентом при участии в различных видах деятельности. Результаты исследования показывают, что внедрение БРС способствует повышению мотивации студентов к участию во внеучебных мероприятиях, развитию компетенций и формированию активной жизненной позиции. Предложенная модель может быть адаптирована другими образовательными учреждениями для решения задач активизации студенческой деятельности.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, внеучебная деятельность, мотивация студентов, категории обучающихся, образовательные технологии, студенческая активность.

Rating system as a tool for activating students' extracurricular activities: a model for MFUA

The article analyzes the rating system as a mechanism for stimulating students' extracurricular activities at Moscow Finance and Law University (MFUA). The structure of the rating system includes five main areas: academic, administrative, scientific, student, and sports activities. A mathematical model for calculating points considering student categories and corresponding coefficients is presented. A practical example demonstrates the mechanism of point accumulation through participation in various activities. Research results show that implementing the rating system increases student motivation for extracurricular activities, competence

development, and active life position formation. The proposed model can be adapted by other educational institutions to enhance student engagement.

Keywords: *rating system, extracurricular activities, student motivation, student categories, educational technologies, student engagement.*

Введение

Современное высшее образование сталкивается с необходимостью формирования у студентов не только профессиональных знаний, но и универсальных компетенций, развитие которых невозможно в рамках исключительно аудиторной работы. Внеучебная деятельность становится значимым компонентом образовательного процесса, способствующим социализации, развитию лидерских качеств и гражданской позиции обучающихся.

Как утверждает А. В. Панибратцев: «проблема оценки качества образовательных результатов является центральным вопросом среди различных субъектов, в том числе государственных органов, преподавателей, обучающихся и др. Заявленный проблемный вопрос является предметом дискуссий научно-практических конференций, семинаров, заседаний педагогических советов, круглых столов и т. д». [3]. Традиционные методы стимулирования часто оказываются недостаточно эффективными, поскольку не учитывают индивидуальные особенности мотивации современной студенческой аудитории. В связи с этим возникает потребность в разработке комплексных систем мотивации, объединяющих учебную и внеучебную активность в единое образовательное пространство.

Балльно-рейтинговая система представляет собой инструмент количественной оценки достижений студента в различных сферах деятельности [2]. Опыт российских и зарубежных вузов демонстрирует потенциал БРС в повышении академической успеваемости, однако применение данного механизма для стимулирования внеучебной активности изучено недостаточно.

МФЮА разработал собственную модель БРС, интегрирующую оценку учебных результатов с участием студентов в научной, спортивной, общественной и административной деятельности [2]. Система предусматривает дифференциацию студентов по категориям в зависимости от академических достижений и применение индивидуальных коэффициентов при начислении баллов за внеучебную активность.

Целью настоящего исследования является анализ эффективности БРС МФЮА как инструмента активизации внеучебной деятельности студентов и оценка применимости данной модели в практике высшего образования.

Материалы и методы

Исследование основано на анализе документации БРС МФЮА, включающей положения о системе начисления баллов, категориях обучающихся и видах поощряемой деятельности. Материалом исследования послужили ме-

тодические документы университета, определяющие механизмы функционирования системы [4].

В работе применялся метод структурно-функционального анализа для выявления компонентов БРС и их взаимосвязей. Математическое моделирование использовалось для формализации алгоритмов расчета баллов в различных направлениях деятельности. Метод кейс-стади позволил проследить практическое применение системы на примере конкретного студента [2].

Структура БРС МФЮА включает систему категорий обучающихся и пять направлений деятельности, каждое из которых оценивается определенным количеством баллов. При поступлении студенту присваивается категория на основе результатов ЕГЭ (для вуза, порог 270 баллов для категории α) или среднего балла аттестата (для колледжа, порог 4,75 для категории α). Система предусматривает четыре категории: β (коэффициент 1,0), α (0,75), γ (0,5) и Δ (0,25) [4].

После каждой сессии происходит пересмотр категорий в зависимости от накопленных баллов. Для сохранения категории β необходимо набрать не менее 90 баллов за сессию и 10 баллов за внеучебную деятельность, для α — 70 и 10 баллов соответственно, для γ — 50 и 10 баллов, категория Δ присваивается при наборе менее 50 баллов за сессию [4].

Расчет баллов за учебную деятельность включает несколько компонентов. Оценка по отдельной дисциплине формируется по формуле: $ПС + (ПС + ТК) / 2 + СК$, где ПС — баллы за посещаемость (от 0 до 20), РС — работа в семестре (от 0 до 40), ТК — текущий контроль (от 0 до 40), СК — семестровый контроль (от 0 до 40). Средняя оценка за сессию рассчитывается как среднее арифметическое оценок по всем дисциплинам. Баллы БРС за сессию определяются по формуле: $Бб = \text{средняя оценка} + (\text{средняя оценка} \times k \times 10)$, где k — коэффициент категории [4].

Дополнительно начисляются фиксированные баллы за своевременную сдачу практики (50 баллов) и курсовой работы (50 баллов). Оценка за эти виды работ также пересчитывается в баллы БРС с применением категориального коэффициента. Внеучебная деятельность оценивается по четырем направлениям: административному, научному, студенческому и спортивному. Для каждого вида активности установлен базовый балл (Пб), который затем умножается на коэффициент категории по формуле: $Бб = Пб + (Пб \times k \times 10)$.

Административная деятельность включает выполнение обязанностей старосты или заместителя старосты (10 баллов), выполнение заданий деканата (10 баллов), посещение мероприятий деканата (1 балл), поощрения (3 балла), награждения (5 баллов) и дисциплинарные взыскания (-15 баллов).

Научная деятельность охватывает широкий спектр активностей: членство в научном студенческом сообществе

(10 баллов), участие в грантовой деятельности (5 баллов), организацию научных мероприятий (5 баллов), участие в олимпиадах и чемпионатах различного уровня (от 1 до 10 баллов в зависимости от статуса мероприятия и достигнутого результата).

Студенческая деятельность разделяется на постоянную (членство в студенческих объединениях — 10 баллов за семестр) и разовую (участие в мероприятиях — от 1 до 5 баллов в зависимости от степени вовлеченности).

Спортивная деятельность также дифференцируется на постоянную (членство в спортивном клубе — 10 баллов) и разовую (участие в соревнованиях — от 1 до 6 баллов в зависимости от уровня и результата).

Для иллюстрации механизма работы системы был проведен анализ конкретного случая студентки второго курса направления «Телерадиожурналистика», совмещающей учебную деятельность с активным участием во внеучебных мероприятиях.

Результаты

Применение математической модели БРС МФЮА к конкретному случаю позволило количественно оценить эффект комплексной активности студента. Студентка А. (категория β, коэффициент 1,0) продемонстрировала следующие результаты по трем дисциплинам третьего семестра.

По дисциплине «Техника речи» получены баллы: ПС = 10 (посещаемость 71–80 %), РС = 30 (работа на «хорошо»), ТК = 20 (текущий контроль на «удовлетворительно»), СК = 30 (семестровый контроль на «хорошо»). Итоговая оценка составила 65 баллов («хорошо»). По дисциплине «Основы журналистской деятельности»: ПС = 0 (посещаемость менее 50 %), РС = 0 (не участвовал в занятиях), ТК = 30 (текущий контроль на «хорошо»), СК = 40 (семестровый контроль на «отлично»), итоговая оценка — 55 баллов («удовлетворительно»). По дисциплине «Зарубежная литература»: ПС = 15 (посещаемость 71–80 %), РС = 30, ТК = 30, СК = 20, итоговая оценка — 65 баллов.

Средняя оценка за сессию составила $(65 + 55 + 65) / 3 = 61,7$ балла. С учетом коэффициента категории β баллы БРС за сессию рассчитываются следующим образом: $61,7 + (61,7 \times 1,0 \times 10) = 1080$ баллов.

Административная деятельность студентки ограничивалась выполнением обязанностей заместителя старосты, что принесло $10 + (10 \times 1,0 \times 10) = 175$ баллов БРС.

В рамках студенческой деятельности зафиксировано участие в работе парламентского клуба (постоянная деятельность — 10 баллов) и организация одного мероприятия (5 баллов). Суммарный вклад составил $10 + (10 \times 1,0 \times 10) + 5 + (5 \times 1,0 \times 10) = 175 + 87,5 = 262,5$ балла. Спортивная активность включала членство в сборной вуза по баскетболу (10 баллов) и победу в городском турнире (6 баллов), что дало $10 + (10 \times 1,0 \times 10) + 6 + (6 \times 1,0 \times 10) = 280$ баллов БРС. Научная деятельность в рассматриваемом периоде отсутствовала. Общее количество накопленных баллов составило $1080 + 175 + 262,5 + 280 = 1797,5$ балла БРС за семестр.

Данный результат значительно превышает минимальный порог для сохранения категории β (90 баллов за сессию и 10 за внеучебную деятельность), что гарантирует студентке сохранение максимального коэффициента и создает резерв для дальнейшего развития.

Структурный анализ показывает, что распределение отражает приоритет академических достижений при одновременном признании значимости внеучебной активности. Помимо этого, система демонстрирует нелинейную зависимость итогового балла от категории студента. Обучающийся с более высокой категорией при той же активности получает меньше баллов БРС, что создает дополнительную мотивацию для студентов с низкими академическими показателями и стимулирует их развитие через внеучебные достижения.

Важной особенностью модели является наличие фиксированных бонусов, не зависящих от категории студента (своевременная сдача практики и курсовых работ по 50 баллов каждая), что обеспечивает базовый уровень поощрения дисциплинированности для всех обучающихся независимо от их академического статуса.

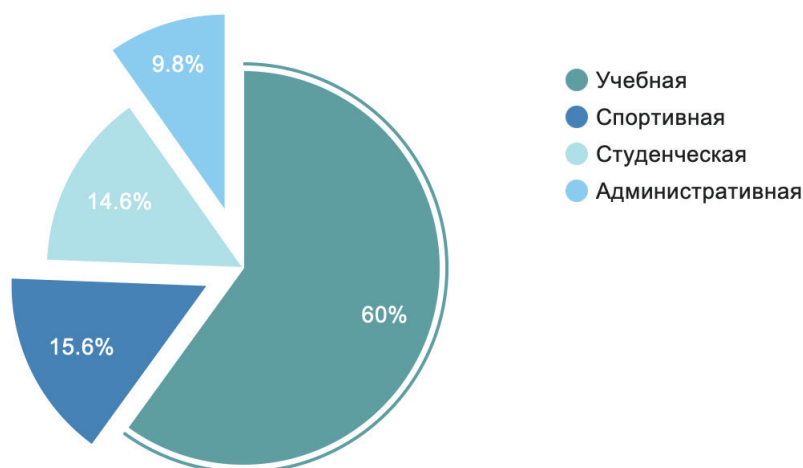


Рис. 1. Результаты структурного анализа

Система предусматривает как позитивное подкрепление (баллы за достижения), так и негативное (штрафы за дисциплинарные нарушения в размере 15 базовых баллов). Однако соотношение возможностей для получения баллов и рисков их потери смещено в сторону поощрения, что соответствует современным представлениям о позитивной мотивации.

Обсуждение

Представленная модель БРС МФЮА демонстрирует комплексный подход к оценке деятельности студента, интегрируя учебные и внеучебные достижения в единую систему измерения. Ключевой особенностью модели является применение категориальных коэффициентов, создающих дифференцированную систему мотивации для студентов с различным уровнем академической успеваемости.

Математическая формула начисления баллов, предусматривающая умножение базового балла на коэффициент категории с последующим десятикратным увеличением, создает значительную разницу в итоговом вознаграждении. Студент категории Δ ($k = 0,25$) за участие в мероприятии, оцениваемом в 10 базовых баллов, получит $10 + (10 \times 0,25 \times 10) = 35$ баллов БРС, тогда как студент категории β ($k = 1,0$) за ту же активность получит 110 баллов. Подобная система стимулирует студентов с низкой академической успеваемостью проявлять активность во внеучебной сфере, поскольку их относительный прирост баллов от такой деятельности оказывается более значимым для изменения категории.

Рассмотренный кейс иллюстрирует потенциал системы в формировании многосторонне развитой личности. Студентка, совмещающая учебу с выполнением административных обязанностей, участием в общественной жизни и спортивными достижениями, получает существенное преимущество в рейтинге по сравнению с обучающимися, ограничивающимися только академической деятельностью. При этом учебная составляющая остается доминирующей (60 % от общего балла), что предотвращает смещение приоритетов студентов в сторону исключительно внеучебной активности.

Система категорий с периодическим пересмотром создает динамичную среду, в которой студенты могут улучшить свой статус через целенаправленные усилия. Требование набрать определенное количество баллов как за учебную (от 50 до 90 в зависимости от желаемой категории), так и за внеучебную деятельность (минимум 10 баллов) стимулирует сбалансированное развитие и предотвращает одностороннюю специализацию.

Включение в систему штрафных санкций за дисциплинарные нарушения (-15 баллов) формирует представление о БРС не только как о механизме поощрения, но и как о инструменте формирования ответственного поведения. Однако негативная составляющая системы представлена минимально, что соответствует принципам позитивного подкрепления в педагогике.

Детализация видов научной деятельности с дифференциацией баллов по уровням мероприятий (от внутривузовских до международных) и достигнутым результатам (участие, призовое место, победа) создает четкую иерархию достижений и мотивирует студентов к повышению качества своей работы. Диапазон баллов от 1 за участие во внутривузовском мероприятии до 10 за победу в международном чемпионате отражает объективную разницу в сложности и значимости этих достижений.

Разделение студенческой и спортивной деятельности на постоянную (членство в объединениях) и разовую (участие в мероприятиях) позволяет учитывать как системную вовлеченность студента, так и его единовременные достижения. Постоянная деятельность оценивается более высоко (10 баллов за семестр), что стимулирует долгосрочное участие в работе студенческих организаций.

Фиксированные бонусы за своевременную сдачу практики и курсовых работ без применения категориального коэффициента выполняют важную функцию базового стимулирования дисциплины. Данные 100 баллов (50+50) доступны всем студентам независимо от их академического уровня, что создает единые требования к организационной культуре.

Применение категориальных коэффициентов, увеличивающих разрыв между студентами с разной академической успеваемостью, может иметь демотивирующий эффект для обучающихся категории Δ . Разница в получаемых баллах за одну и ту же активность в четыре раза (коэффициенты 1,0 и 0,25) может восприниматься как несправедливая, особенно в контексте внеучебной деятельности, где академические показатели не должны быть определяющими.

Система МФЮА, тем не менее, представляет собой работающую модель интеграции оценки учебных и внеучебных достижений. Опыт ее применения может быть полезен другим образовательным организациям при разработке собственных систем мотивации студенческой активности.

Заключение

Балльно-рейтинговая система МФЮА представляет собой комплексный инструмент стимулирования учебной и внеучебной активности студентов, основанный на принципах дифференцированной оценки достижений с учетом академического статуса обучающегося. Ключевыми элементами модели являются система категорий с периодическим пересмотром, применение индивидуальных коэффициентов при расчете баллов за внеучебную деятельность и интеграция пяти направлений активности в единую систему оценивания.

Математический анализ модели показывает, что система создает значительную разницу в вознаграждении студентов различных категорий за одинаковую активность, что может служить дополнительным стимулом для обучающихся с низкой академической успеваемостью к участию во внеучебных мероприятиях.

Литература:

1. Изучаем работу БРС МФЮА — все, что нужно знать о ключевых принципах функционирования. URL: <https://d-pravo.ru/c/izuchaem-rabotu-brs-mfyua-vse-cto-nuzhno-znat-o-klyuchevyh-principah-funkcionirovaniya?ysclid=mi2hmi2x6d792948367> (дата обращения: 16.11.2025).
2. Коновалова Т. Балльно-рейтинговая система — что это и с чем её «едят»? — 2025. URL: <https://blog.maximumtest.ru/post/ballno-reytingovaya-sistema-cto-eto-i-s-chem-eyo-edyat.html> (дата обращения: 16.11.2025).
3. Панибратцев А. В. Механизмы управления качеством образовательных результатов // Регион и мир. 2025. № 2 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-upravleniya-kachestvom-obrazovatelnyh-rezultatov> (дата обращения: 16.11.2025).
4. Положение о балльно-рейтинговой системе (БРС) МФЮА. URL: <https://www.mfua.ru/upload/files/brs.pdf> (дата обращения: 16.11.2025).

Ранняя профессиональная ориентация детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в контексте технологического образования: из опыта проведения мастер-класса «Твой первый старт»

Выгузова Дарья Викторовна, методист;
Чигринский Иван Сергеевич, педагог дополнительного образования
Филиал АНО ДТ «Красноярский «Кванториум» в г. Ачинске (Красноярский край)

В статье рассматривается актуальность и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста в условиях стремительной цифровизации и технологизации общества. На примере авторского мастер-класса «Твой первый старт», направленного на первичное знакомство с беспилотными авиационными системами (БПЛА), раскрываются педагогические возможности интеграции элементов STEM-образования (наука, технология, инженерия, математика) для формирования предпосылок инженерного мышления, развития пространственного воображения, мелкой моторики и критического мышления у детей 5–7 лет. Описываемая практика демонстрирует эффективность деятельностного подхода в раннем знакомстве с высокотехнологичными профессиями.

Ключевые слова: ранняя профориентация, дошкольное образование, технологическое образование, БПЛА, квадрокоптер, STEM, деятельностный подход, инженерное мышление.

Введение

Современный рынок труда характеризуется возрастающим спросом на специалистов в области высоких технологий, в частности, операторов и инженеров беспилотных летательных аппаратов (БПЛА). Это обуславливает необходимость закладывания первоначальных интересов и компетенций в данной сфере уже на этапе дошкольного и начального общего образования. Ранняя профориентация в данном контексте понимается не как узкая специализация, а как процесс расширения кругозора ребёнка, формирования позитивного образа технических профессий и создания «ситуаций успеха» в процессе взаимодействия с современными технологиями.

Педагогический потенциал мастер-класса «Твой первый старт»

Мастер-класс представляет собой структурированное образовательное событие, спроектированное с учётом возрастных особенностей детей старшего дошкольного

и младшего школьного возраста (5–7 лет). Его основная цель — формирование первичных навыков управления БПЛА на примере образовательного квадрокоптера Tello, что служит фундаментом для развития целого спектра метапредметных умений.

Для достижения данной цели решается комплекс задач:

- Формирование представлений о правилах безопасного взаимодействия с высокотехнологичным оборудованием.
- Обогащение активного словаря базовыми техническими терминами («полет», «воздушный винт», «двигатель», «аэродинамика»).
- Расширение знаний о сферах применения БПЛА в современном мире (от фотосъёмки до сельского хозяйства).
- Развитие зрительно-моторной координации и пространственного мышления через управление виртуальной моделью на симуляторе.
- Приобретение первоначального практического опыта пилотирования реального квадрокоптера в контролируемых условиях.

Методика и этапы проведения: синтез теории и практики

Практика реализуется в логике последовательного усложнения деятельности: от наглядного объяснения и беседы к тренировочным действиям в симулированной среде и далее — к реальному практическому действию.

Установочный этап и безопасность. Знакомство начинается не с инструктажа, а с создания доверительной атмосферы. Демонстрация «артефакта» — сломанного винта — служит наглядным и безопасным способом обсуждения важности аккуратного обращения с техникой. Этот приём позволяет снять возможную тревожность и мотивировать на бережное отношение к оборудованию, переводя правила безопасности из категории запретов в категорию осознанной необходимости.

Теоретический блок: диалог и наглядность. Подача теоретического материала строится на принципах эвристической беседы. Педагог не сообщает готовые определения, а через систему вопросов («Что такое полет?», «Где вы видели дроны?») активизирует личный опыт детей. Научные понятия (принципы полёта: баллистический, аэродинамический и др.) объясняются через доступные аналогии (полет ручки, разгон самолета, воздушный шар). Демонстрация составных частей квадрокоптера (двигатели, аккумулятор, винты) удовлетворяет естественную для данного возраста познавательную потребность — понять, как устроен объект.

Практический блок: от виртуального к реальному. Ключевым методическим приёмом является использование симулятора полёта (Liftoff FPV). Это решает несколько педагогических задач:

Снижает риск поломки дорогостоящего оборудования.

Позволяет в безопасной среде отработать базовые моторные навыки управления.

Даёт возможность педагогу осуществлять индивидуальное сопровождение и корректировку действий каждого ребёнка.

Переход к управлению реальным квадрокоптером Tello происходит после этапа «привыкания» к интерфейсу

управления на симуляторе. Практика с реальным дроном строится по принципу индивидуально-дифференцированного подхода. Каждому ребёнку (в течение 4–5 минут) предлагается серия постепенно усложняющихся задач: от свободного пилотирования в ограниченной зоне до выполнения конкретной миссии (полет по маршруту, исследование объекта через камеру). Педагог находится в позиции наставника-страхующего, обеспечивая безопасность и оказывая оперативную поддержку, что способствует формированию уверенности у ребёнка.

Рефлексивно-оценочный этап. Завершение мероприятия предполагает коллективное обсуждение впечатлений, закрепление новых понятий и предоставление информации о дальнейших возможностях обучения (например, в рамках направления «Аэроквантум» детских технопарков). Это создаёт перспективу для продолжения интереса, переводя разовое мероприятие в потенциальную траекторию дальнейшего познания.

Заключение

Описанный опыт мастер-класса «Твой первый старт» подтверждает, что ранняя профориентация в технологической сфере для детей дошкольного возраста эффективна при соблюдении ряда условий: игровой и деятельностный формат, последовательность «от простого к сложному», обязательная опора на наглядность и личный опыт ребёнка, создание психологически безопасной среды для проб и ошибок. Работа с квадрокоптерами выступает не как самоцель, а как современный, высокомотивирующий инструмент для развития основ инженерного мышления, цифровой грамотности и soft skills (коммуникация, решение задач, саморегуляция). Подобные практики могут быть успешно интегрированы в программы дополнительного образования, а также стать основой для сетевого взаимодействия детских садов и организаций технического творчества, закладывая фундамент для подготовки будущих кадров в эпоху цифровой трансформации.

Творческие мастер-классы как средство приобщения к национальной культуре

Гаврилова Светлана Викторовна, воспитатель;

Агеева Татьяна Михайловна, воспитатель;

Павлова Ольга Анатольевна, воспитатель;

Афанасьева Лилия Николаевна, воспитатель;

Иванова Мария Андреевна, музыкальный руководитель

МБДОУ «Детский сад № 130 «Улап» г. Чебоксары

В статье рассмотрены возможности мастер-классов по изготовлению изделий с национальной символикой в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста и приобщении их к культуре чувашского народа. Автор рассматривает вопросы организации и проведения мастер-классов по изготовлению изделий национального декоративно-прикладного искусства с дошкольниками в рамках знакомства с историей и культурой родного края.

Ключевые слова: мастер-класс, дошкольники, творчество, творческие способности, изделия, чувашское национальное творчество, вышивка.

Детство неразрывно связано с творчеством. Современный ребенок — это человек, стремящийся к новым знаниям и увлекательным открытиям, желающий экспериментировать в разных сферах и сразу же достигать вершин. Творческая активность способствует обогащению духовного мира, развитию фантазии и воображения, формированию эстетического вкуса. Кроме того, творчество предполагает взаимодействие, работу в команде, способность слушать и самовыражаться.

Развитие творческих способностей — одна из актуальных задач современного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования нацеливает педагогов на развитие таких качеств личности у детей, как любознательность, инициативность, самостоятельность и творческое самовыражение [9].

В наши дни современные родители все чаще стремятся к художественно-эстетическому развитию своих детей. Это обуславливает потребность во внедрении в образовательную среду разнообразных методов и технологий, стимулирующих проявление инициативы в творческой деятельности ребенка.

Создание предметов национального декоративно-прикладного искусства открывает широкие перспективы для раскрытия творческого потенциала. Практический опыт передовых педагогов дошкольного образования свидетельствует о том, что национальные этнокультурные традиции чувашского народа таят в себе огромный потенциал для успешного развития детей дошкольного возраста.

В свете вышесказанного, этноэстетическая направленность образования представляется одним из наиболее действенных способов воспитания подрастающего поколения.

Устойчивой популярностью в нашей работе по развитию творческих способностей детей старшего школьного возраста пользуются занятия различными видами декоративно-прикладного искусства, где в активном творческом труде они учатся создавать красоту своими руками. Декоративно-прикладное искусство играет существенную роль также и в духовном развитии дошкольников, в их эстетическом и трудовом воспитании. Эти занятия способствуют сохранению народных традиций чувашского народа, отвечают интересам детей, удовлетворяют их тягу к художественному и техническому творчеству, способствуя гармоническому развитию [2].

Вышивка является одним из основных видов чувашского народного орнаментального искусства. Современная чувашская вышивка, ее орнаментика, техника, цветовая гамма генетически связаны с художественной культурой чувашского народа в прошлом. Каждый узор в чувашской вышивке имеет свое название, свое устоявшееся место и декоративное назначение. Орнаменты чувашской вышивки являются одними из древнейших. С их помощью древние чуваше выражали свое представление о мире, об окружающей действительности. Образы вышивки были связаны с установившимися обычаями и верованиями. Развитие особого разнообразия вышивки было связано с назначением быть оберегом владельца от злых духов. Вначале это были простые, легко запоминающиеся знаки-символы [4].

Мы убеждены, что освоение декоративно-прикладного творчества не просто воспитывает чувство прекрасного у детей дошкольного возраста, знакомя их с богатым наследием народного искусства. Оно также вооружает их фундаментальными техническими знаниями, стимулирует развитие трудовых навыков и умений, то есть обеспечивает всестороннюю психологическую и практическую подготовку к будущей трудовой деятельности.

Когда ребенок впервые берет в руки иголку и нить, создавая свои первые стежки и узоры, он ощущает восторг от осознания своей способности творить вещи, которые прежде казались ему недостижимыми. Таким образом, он активно включается в захватывающий процесс создания уникальных и функциональных изделий.

До определенной поры никто не знает, какой талант, какие именно способности проявятся у ребенка — к музыке ли, к рисованию или же к литературе. Часто творчество начинается с желания что-либо создать своими руками, тем более, что в последнее время стало очень популярно дарить различные подарки и сувениры ручной работы. Творение, создание — это выход из обыденного течения жизни, открытие в себе новых возможностей и начинать такую работу с ребенком нужно, как можно раньше [1].

Большую роль в развитии творческих способностей играют мастер-классы.

В педагогической литературе существует немало определений понятия «мастер-класс». По мнению Н. В. Шириной, мастер-класс — это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи [6].

Мастер-классы приобретают все большую популярность благодаря уникальному сочетанию приятного времяпрепровождения и практической пользы. Они объединяют людей общим интересом, способствуют командной работе и стимулируют творческое мышление. Участие в мастер-классе дарит незабываемые положительные эмоции и, что немаловажно, позволяет каждому участнику увидеть результат своих усилий, а также обогатиться новыми умениями.

Особого внимания заслуживает позитивное влияние мастер-классов на творческое развитие детей дошкольного возраста:

Особого внимания заслуживает позитивное влияние мастер-классов на творческое развитие детей дошкольного возраста:

1. Мастер-классы отличаются большим разнообразием тематик, охватывая практически все сферы деятельности. Выбор определенного направления работы должен основываться на возрастных особенностях и индивидуальных способностях ребенка.

2. Участие в мастер-классе предоставляет дошкольнику возможность открыть для себя любимое занятие, которое в дальнейшем может перерасти в нечто большее, ведь приобретенные навыки могут оказаться интересными и полезными на протяжении всей жизни.

3. Мастер-классы помогают находить друзей, ведь любая командная работа, она способствует сплочению, к новым знакомствам [2].

Занятие декоративно-прикладным творчеством является едва ли не самым интересным видом творческой деятельности детей младшего возраста, а также для педагогов детского сада, так как, работа педагога непосредственно связано с изобразительной деятельностью.

«Истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити — ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» — утверждал В. А. Сухомлинский [8]. Занимаясь творчеством, ребенок развивает себя как физически, так и умственно.

Мастер-классы в работе с детьми в основном проводим по тематикам, приуроченным различным праздникам. Материалы для работы каждый раз используем разные. Для интересного и качественного проведения мастер-класса, в начале учебного года мы готовим план мероприятий. Часто используем поисковые, творческие задания. Прежде, чем приступить к выполнению того или иного изделия, учим детей самих определять алгоритм действий, разработать эскиз, определять дизайнерское решение. После обсуждения предложенного, предлагаем свои варианты и иллюстрации.

При этом очень важно то, что на занятиях создается благоприятный психологический микроклимат, способствующий стимулированию творческой активности детей, где педагог — не строгий руководитель процесса, а доброжелательный помощник. Ребенку дается возможность решать творческие задачи в содружестве и сотворчестве с педагогом. Для детей, особенно дошкольного возраста, это очень значимо [3].

В ходе мастер-классов в процессе создания предметов декоративно-прикладного творчества у детей формируются понимание эталонов формы и цвета, четкие и достаточно полные представления о предметах декоративно-прикладного творчества в жизни. Ведь для ребенка вещь, сделанная собственными руками всегда живее, значимее и понятнее для его дальнейшего интереса к творчеству и собственному развитию в этом направлении [5].

Следующим важным моментом является то, что при выполнении заданий на мастер-классах у детей развивается внимание, усидчивость, совершенствуются навыки работы с материалами и инструментами. Важно, чтобы ребенок был способным, нужно, чтобы он любил труд [7].

Каждый мастер-класс обладает яркими отличительными чертами. Это объясняется тем, что у каждого мастера, проводящего мастер-класс, сложился свой собственный стиль творческой педагогической деятельности. Он представляет собственную систему работы, комплекс методических приемов, педагогических действий, которые присущи именно ему [6].

Положительный результат проведения мастер-класса с детьми дошкольного возраста, состоит в том, что активный педагог использует механизм обучения, с помощью которого он анализирует свой педагогический опыт и находит способы обновления своей профессиональной потенции. Пассивный педагог, выполняя определенный алгоритм действий, включается в активную познавательную деятельность (рис. 1).



Рис. 1. Мастер-класс по изучению символики чувашской вышивки

Иными словами, суть мастер-класса заключается в принципе «научился сам — поделись с другими». Он способствует не только обмену знаниями и опытом, но и обеспечивает получение конкретных результатов через активное вовлечение участников, демонстрацию на-

глядных материалов, создание ярких образов и установление тесной коммуникации. Подобный формат работы играет значимую роль для преподавателей, стремящихся к постоянному профессиональному росту и самосовершенствованию.

Литература:

1. Бегак Б. А. Воспитание искусством / Б. А. Бегак. — Москва: Дрофа, 2001. — 94 с.
2. Боровиков Л. И. Как творчески работающему педагогу дополнительного образования подготовить и провести мастер-класс // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. — 2004. — № 1.
3. Варки Н. Ребенок в мире творчества. Творческое и эстетическое воспитание школьников / Н. Варки. — Школьное воспитание, 2003. — № 6. — С.57–67.
4. Жачева Евгения. Чувашская вышивка. Из опыта народных мастеров / Евгения Жачева. — Чебоксары: «Чувашское книжное издательство», 2006. — 239 с.
5. Клиентов А. Народные промыслы. — Москва: Белый город. — 2013. — 205 с.
6. Мастер-класс как современная форма аттестации в условиях реализации ФГОС. Алгоритм технологии, модели и примеры проведения, критерии качества/сост. Н. В. Ширшина. — Волгоград: Учитель, 2013. — 186 с.
7. Мастер-классы и педагогические семинары в дополнительном образовании детей. Теоретические и организационные аспекты / Сост.: Кленова Н. В., Абдухакимова С. А. / Ред.: Постников А. С., Прыгунова А. П. — Москва: МГДД(Ю)Т, 2009. — 156 с.
8. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т / В. А. Сухомлинский. — Москва: Педагогика, 1979. — 632 с.
9. ФГОС Дошкольное образование Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 # 1155 (ред. от 21.01.2019), зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384.

Технология искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку: влияние на мотивацию и вовлеченность школьников при обучении иностранным языкам

Гарашова Шамсия Рамиль кызы, студент

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

Статья посвящена анализу влияния технологий искусственного интеллекта (ИИ) на мотивацию и вовлечённость школьников в процессе обучения иностранным языкам. Рассматриваются основные направления применения ИИ в образовательной практике: персонализированное обучение, адаптивные языковые платформы, чат-боты, автоматическая обратная связь, интеллектуальные системы оценки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, мотивация, влияние, эффективность, высокий уровень, успешность.

Artificial intelligence technology in the process of foreign language learning: impact on students' motivation and engagement

Garashova Shamsiya Ramil kyzy, student

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

The article is devoted to analyzing the impact of artificial intelligence (AI) technologies on students' motivation and engagement in the process of learning foreign languages. It examines the main areas of AI application in educational practice, including personalized learning, adaptive language platforms, chatbots, automated feedback, and intelligent assessment systems.

Keywords: emotional intelligence, motivation, influence, efficiency, high level, success.

Актуальность

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) оказывают благоприятное и трансформирующее влияние на мотивацию и вовлеченность школьников в процесс изучения иностранного языка. ИИ повышает интерес учащихся, делая обучение более увлекательным, персонализированным и эффективным по сравнению с традиционными методами.

Современная образовательная среда переживает стремительные изменения, обусловленные развитием цифровых технологий. В последние годы одной из наиболее значимых инноваций стала интеграция систем искусственного интеллекта (ИИ) в обучение. Обучение иностранным языкам оказалось одной из наиболее перспективных областей применения ИИ благодаря возможностям персонализации, интерактивности и автоматизации.

Проблема мотивации школьников остаётся ключевой в методике обучения иностранным языкам: недостаточный интерес, страх ошибок, низкая учебная самостоятельность часто являются барьерами для эффективного овладения языком. Поэтому изучение влияния ИИ на мотивационные механизмы и вовлечённость учеников представляет собой актуальную научную задачу.

Теоретическая основа

Сегодня искусственный интеллект (ИИ) влияет на многие сферы жизни человека. Интеграция ИИ в сферу образования знаменует собой кардинальный сдвиг в методологии педагогической науки и деятельности.

На сегодняшний день по всему миру появляется множество платформ для поддержки процесса обучения — через Интернет, что открывает новую эру технологического развития в области образования. Например, такие платформы, как Duolingo, Rosetta Stone, Lingvist и др. для изучения иностранного языка, способны анализировать стиль обучения, скорость усвоения и ошибки учащегося. На основе этих данных система формирует индивидуальные траектории обучения. Адаптивность способствует более глубокому вовлечению, поскольку каждый ученик работает в зоне своей ближайшей сложности [1, с. 12].

По своей сути ИИ стремится воспроизводить когнитивные функции, такие как обучение, рассуждение, решение проблем и восприятие. Эта широкая область применения включает в себя различные подходы, от систем, основанных на правилах, до продвинутых алгоритмов машинного обучения [2]. При этом есть свои плюсы и минусы изучения иностранного языка с помощью ИИ.

Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку имеет ряд значительных преимуществ, способствующих повышению эффективности учебного процесса. Прежде всего, ИИ обеспечивает высокий уровень персонализации: система способна подстраивать задания под индивидуальные особенности каждого ученика, учитывая его темп, стиль обучения,

сильные и слабые стороны. Благодаря этому учащийся получает задания оптимальной сложности, что положительно влияет на его мотивацию и позволяет поддерживать интерес к изучению языка.

Ещё одним важным преимуществом является мгновенная обратная связь, которую ИИ предоставляет при выполнении письменных и устных заданий. Ученик сразу видит свои ошибки и может оперативно их исправить, что ускоряет процесс овладения языком. Кроме того, взаимодействие с ИИ помогает значительно снизить языковую тревожность: школьники чувствуют себя более расслабленно, когда упражняются в речи или письме с компьютерной программой, а не с учителем или сверстниками. Это формирует более комфортную и безопасную учебную среду [3, с. 48–55.].

Заметный плюс заключается и в повышении мотивации и вовлечённости. Благодаря игровым элементам, интерактивным заданиям и возможности выбирать интересные темы для изучения, ИИ делает процесс обучения более ярким и эмоционально насыщенным. Такой подход особенно привлекателен для современных школьников, привыкших к цифровому взаимодействию. Кроме того, искусственный интеллект увеличивает частоту языковой практики: учащиеся могут заниматься вне уроков, в удобное время, что способствует устойчивому прогрессу.

Наконец, ИИ предоставляет доступ к аутентичным моделям общения, симуляциям реальных ситуаций и разнообразным коммуникативным сценариям, что делает процесс обучения более практико-ориентированным. Это повышает автономность учащихся, формирует навыки самостоятельного изучения языка и развивает уверенность в собственных силах.

Несмотря на очевидные преимущества, использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку связано с определёнными недостатками и рисками. Одним из главных минусов является потенциальное снижение роли учителя. При неправильно организованной интеграции ИИ учащиеся могут воспринимать технологию как полноценную замену педагога, что приводит к уменьшению живого общения, необходимого для развития коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта.

Ещё один важный недостаток связан с ограничениями самого ИИ: алгоритмы не обладают настоящей эмпатией и не всегда способны корректно понимать эмоциональный или культурный контекст общения. Это может привести к поверхностному пониманию языка и определённым искажениям в коммуникативной практике. Также существует риск того, что пассивное использование игровых элементов и автоматической помощи будет стимулировать учащихся к механическому выполнению заданий ради наград или баллов, а не к глубокому изучению материала.

Зависимость от технологий тоже представляет собой серьёзную проблему. Для полноценной работы ИИ необходимо техническое оборудование и стабильный доступ в интернет, что не всегда возможно в условиях некоторых

школ. Технические перебои или недостаток оборудования могут препятствовать обучению, что создаёт дополнительные трудности. Также важно учитывать вопросы конфиденциальности: системы ИИ собирают данные пользователей, и при недостаточной защите эти данные могут оказаться уязвимыми.

Кроме того, чрезмерное использование ИИ способно привести к снижению критического мышления, так как ученики привыкают полагаться на автоматическую подсказку и перестают самостоятельно искать решения. Это ограничивает развитие аналитических навыков и снижает способность к самокоррекции. Существует также проблема цифрового неравенства: школы и семьи с разным уровнем технического оснащения имеют неодинаковый доступ к качественным ИИ-инструментам, что создаёт разрыв в образовательных возможностях [4].

Таким образом, хотя искусственный интеллект значительно обогащает процесс изучения иностранного языка, его применение требует осторожности, методической продуманности и обязательного участия учителя для компенсации возможных рисков и недостатков.

Практические рекомендации по внедрению ИИ в преподавание английского языка

Чтобы эффективно использовать ИИ в образовательном процессе, преподавателям следует учитывать несколько рекомендаций:

1. Выбор подходящих инструментов. Использовать проверенные платформы, такие как ChatGPT, Duolingo, Grammarly, Google Forms.
2. Сочетание ИИ с традиционными методами. Технологии должны дополнять, а не заменять учителя.
3. Обучение преподавателей. Организовывать курсы по цифровой грамотности и использованию ИИ в образовании.
4. Контроль качества работы ИИ. Проверять корректность рекомендаций и исправлений, предлагаемых алгоритмами.
5. Развитие критического мышления у учащихся. Объяснять, что ИИ может ошибаться, и поощрять самостоятельный анализ информации.

Применение искусственного интеллекта на уроках английского языка открывает огромные возможности для

индивидуализации и повышения эффективности обучения. Однако, несмотря на все преимущества, ИИ не должен заменять преподавателя, а лишь дополнять его работу. Оптимальное сочетание традиционных методик и современных технологий позволит создать наиболее продуктивную образовательную среду, в которой ученики смогут не только изучать язык, но и развивать критическое мышление, коммуникативные навыки и самостоятельность. Внедрение ИИ требует комплексного подхода, включающего обучение преподавателей, выбор качественных инструментов и контроль за корректностью работы алгоритмов. Только в этом случае технологии станут мощным помощником в преподавании английского языка, обеспечивая высокие результаты обучения [5].

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) оказывают **благоприятное и трансформирующее влияние** на мотивацию и вовлеченность школьников в процесс изучения иностранного языка. ИИ повышает интерес учащихся, делая обучение более увлекательным, персонализированным и эффективным по сравнению с традиционными методами.

Заключение

В заключении хотелось бы отметить, что на сегодняшний день анализ научных публикаций демонстрирует тенденцию увеличения количества статей, посвящённых ИИ в языковом образовании, что, в свою очередь, свидетельствует о растущем интересе исследователей к использованию инструментов ИИ в изучении иностранного языка (в частности, для облегчения процесса изучения).

В то же время, анализ статей показывает необходимость детального изучения имеющихся инструментов ИИ, оценки степени их применения в различных областях, на разных этапах изучения иностранного языка для достижения различных целей и задач обучения. Главный вопрос, требующий решения — это разработка рекомендаций по применению ИИ в процессе обучения и изучения иностранного языка.

Несмотря на существующие проблемы, следует отметить потенциал ИИ для обогащения процесса преподавания иностранных языков и изучения, а также сбалансированный подход к интеграции инструментов ИИ, которые дополняют, а не заменяют преподавателя.

Литература:

1. Bouarroudj A. & Belhedri O. Implementing Artificial Intelligence in Teaching English, Teachers' perceptions and practices. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment for the Requirement of the Master Degree in Didactics of Foreign Languages. Abdelhafi dBoussouf University — Mila, Algeria. 2023–2024, Pp. 86
2. Аникина, Н. В. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: возможности и ограничения. Иностранные языки в школе, 2022, № 7, с. 15–22.
3. Беляева, Т. К. Применение цифровых образовательных технологий в обучении английскому языку. Вестник педагогических наук, 2021, № 4, с. 48–55.
4. Блинов, В. И., Сергеев, И. С. Цифровая трансформация образования: технологии, тренды, риски. Москва: Просвещение, 2021.

5. Горбунова, Н. В. Использование элементов искусственного интеллекта в языковом обучении школьников. Современные проблемы науки и образования, 2023, № 2.

Профессионально значимые качества наставника в сфере воспитания

Грашина Юлия Владимировна, студент магистратуры;

Нестеров Александр Дмитриевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Мельников Тимур Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

Понятие «профессионально значимых личностных качеств» по отношению к педагогу-наставнику ранее специально не изучалось.

Результатом приведенного в нашей статье исследования стало выявление профессионально значимых качеств, необходимых наставнику в сфере воспитания, которые являются основой успешного функционирования педагога в образовательной организации, а также способствуют повышению эффективности воспитательной работы в ней.

Ключевые слова: наставничество, педагог-наставник, профессионально значимые личностные качества, эффективность воспитательной работы.

Significant qualities of tutor in the field of education

The concept of «professionally significant personal qualities» has not been specifically studied in relation to a mentor teacher.

The research presented in our article resulted in the identification of professionally significant qualities necessary for a mentor in the field of education, which are the basis for the successful functioning of a teacher in an educational organization and contribute to improving the effectiveness of educational work.

Keywords: mentoring, mentor teacher, professionally significant personal qualities, and the effectiveness of educational work.

Современное воспитание сталкивается с рядом серьёзных вызовов, одним из которых является отсутствие чёткого понимания важнейших профессионально значимых качеств, необходимых современным наставникам для успешной работы в сфере воспитания, а также адекватных методов их оценки.

С учётом этого противоречия нами была определена цель нашего исследования: выявление профессионально значимых качеств наставника в сфере воспитания, необходимых для эффективного взаимодействия с наставляемыми.

Задачи исследования:

— Изучить научно-педагогическую и нормативно-юридическую литературу по вопросам профессиональной компетентности педагогов-наставников.

— Провести опрос среди практикующих педагогов-наставников с целью выявления приоритетных профессионально значимых качеств наставника.

— Выделить перечень профессионально значимых качеств педагогов-наставников в образовательной организации.

Достижение цели и выполнение задач исследования осуществлялось посредством теоретических и эмпирических методов: анализа научно-педагогической и нормативно-юридической литературы, а также анкетирования педагогов и руководителей образования.

Выбор этих методов обусловлен необходимостью, во-первых, изучить существующий научный и нормативный контекст проблемы профессионально — значимых качеств педагога-наставника, а во-вторых, выявить актуальное мнение специалистов-практиков по этому вопросу.

Теоретический анализ научной литературы проводился для выявления степени изученности проблемы профессионально значимых качеств наставника в сфере воспитания.

Источники были отобраны без строгого хронологического ограничения, чтобы проследить эволюцию концепции наставничества от античных времен, до современных государственных документов, что позволило нам как зафиксировать историческую преемственность и так выявить современные тенденции в изучении указанной выше научной проблематики.

Проблема изучения профессионально значимых качеств наставников в сфере воспитания является актуальной и востребованной темой исследований как в России, так и за рубежом.

Согласно работе Светланы Николаевны Семенковой и Яны Владимировны Крючевой «Личностные и профессиональные качества педагога» (2024 год) под профессионально — значимыми качествами понимаются характеристики педагога-наставника, обеспечивающие успешное

выполнение профессиональных обязанностей и способствующие эффективному взаимодействию с воспитанниками. Эти качества включают знания, умения, личностные особенности и профессиональные компетенции, необходимые для формирования благоприятной среды воспитательного процесса.

На это определение профессионально значимых качеств наставника, мы и будем опираться в нашей дальнейшей работе.

В России данная проблема профессионально значимых качеств наставника рассматривается преимущественно в рамках педагогической психологии и педагогики.

Среди ключевых направлений выделяется исследование личностных особенностей педагогов-наставников, развитие эмоциональной устойчивости, коммуникативных способностей и компетенций наставничества. За рубежом внимание уделяется также межкультурным аспектам подготовки педагогов-наставников, инновационным методикам повышения квалификации и развитию профессионального сообщества наставников.

Педагогическую деятельность наставников стали изучать ещё древние греки, включая Пифагора, Сократа, Платона и Аристотеля, а также мыслители эпохи Средневековья, такие как Аврелий Августин, Эразм Роттердамский и Франческо Петрарка.

Особый вклад в изучение наставничества внесли отечественные педагоги XX века, такие как С. Я. Батышев, С. Г. Вершловский, В. А. Сластенин, детально проанализировавшие сущность самого явления наставничества.

Функциональная значимость наставничества в процессах непрерывного педагогического просвещения была рассмотрена учёными О. А. Абдуллиной, В. С. Бутенко, В. И. Загвязинским, М. Ф. Зарецким, И. Ф. Исаевым [7].

Кроме того, Н. Ю. Синягина сформулировала принципы наставничества, включающие сотрудничество, инициативу, креативность, критическое мышление, активность, компетентность и информационную грамотность, основываясь на ценностях XXI века [6], а Т. Ю. Мещерякова рассматривает наставничество как творческий союз, отмечая такие характеристики, как сотрудничество, общительность и стремление к творческой деятельности [2].

Среди зарубежных исследователей следует отметить Fullan M. G., чьи работы охватывают проблемы управления изменениями в образовании и роль лидера-педагога в образовательном процессе, и Hargreaves A., рассматривавшего динамику изменений и стратегии поддержки наставнических практик среди преподавателей. В их работах раскрываются компетенции лидерства и наставничества в современном образовательном пространстве.

Тем не менее, анализируя степень изученности собственно вопроса о профессионально значимых качествах наставника в сфере воспитания в приведенных трудах исследователей, мы, все же, вынуждены отметить её недостаточность.

Отдельно нами была изучена нормативно-правовая база наставничества, включая ключевые государственные

документы, регламентирующие внедрение наставничества в систему образования и воспитания.

Возрождение системы наставничества в сфере образования на государственном уровне устанавливается Распоряжением Министерства просвещения РФ от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе, с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

При этом отмечается, что программы по реализации наставничества каждое учебное заведение составляет самостоятельно [3]. Из данных документов, можно сделать вывод, что ключевыми профессиональными качествами, необходимыми каждому наставнику, государство определяет метакомпетенции — способность формировать у себя новые навыки и компетенции самостоятельно, а не только ориентироваться на полученные ранее знаниям и навыки.

Далее в этом документе определяются личные и профессиональные компетенции, однако специально, отдельно и подробно вопрос о том, какими профессионально значимыми качествами должен обладать наставник, не рассматривается.

Анализируя Распоряжение правительства РФ от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации» отмечаем, что термин «наставнические компетенции» употребляется в нем неоднократно, но конкретного перечня профессионально значимых качеств педагогов-наставников в образовательной организации там нет [4].

Для выявления мнения профессионального сообщества о профессионально значимых качествах наставника-воспитателя нами было проведено анкетирование. В исследовании приняли участие 74 респондента из двух школ Москвы, в выборку вошли педагоги и административный персонал, включая советников директора по воспитанию, что обеспечило репрезентативность мнений.

Анкета состояла из двух основных блоков: закрытых вопросов с перечнем компетенций, где респонденты могли выбирать несколько вариантов ответа, и открытого вопроса, позволяющего предложить собственные варианты качеств.

В ходе проведения тестового опроса респонденты воспользовались возможностью добавить такие качества, как «Личное желание» и «Настойчивость».

Обработка полученной информации включала первичную систематизацию и категоризацию ответов на открытый вопрос, количественный анализ данных с подсчетом и ранжированием частоты выбора компетенций, а также визуализацию результатов в виде диаграммы и их последующую интерпретацию.

Ключевым результатом обработки стало определение трех наиболее значимых, по мнению педагогов, качеств: «Способность передавать знания», «Способность к саморазвитию и профессиональному росту» и «Профессиональная компетентность и наличие опыта».

Таким образом, комбинация теоретического и эмпирического методов позволила не только констатировать недостаточную изученность и представленность вопроса о профессионально — значимых качествах наставника в научной литературе и нормативной базе образования, но и эмпирически выявить консенсусное мнение практиков о том, какими профессионально значимыми качествами должен обладать наставник в сфере воспитания.

На основе анализа научно-методической, педагогической литературы, нормативно-правовых актов и результатов анкетирования учителей образовательных организаций города Москвы, нами *был выделен основной перечень профессионально значимых качеств наставника* в сфере воспитания. Он включает следующие профессионально значимые качества:

- глубокое желание поддерживать другого человека длительное время,
- уважительное отношении к индивидуальности каждого человека,
- способность внимательно слушать и понимать разные точки зрения и умение сопереживать другим людям,
- способность объективно оценивать проблемы и возможности наставляемого,
- гибкость и открытость,

— высокий уровень осведомленности о специфике воспитательной работы,

— большой профессиональный опыт и способность эффективно передавать знания своим наставляемым,

— умение мотивировать и вдохновлять их,

— целеустремленность и, при этом, креативный подход к профессиональной деятельности,

— развитые коммуникативные навыки и эмпатией,

— высокая степень профессиональной рефлексии и эмоциональной устойчивости.

Сравнивая полученные результаты с другими исследованиями, перечисленными выше, отметим, что именно в аспекте изучения профессионально значимых качеств наставника, наше исследование обладает определенной новизной, и его результаты могут быть использованы в практике подготовки школьных педагогов-наставников.

При этом мы осознаём, что в исследовании данной научно-педагогической проблематики, находимся ещё в начале своего научного пути. В дальнейшем, для развития данного исследования, нам необходимо серьезно расширить объём изученной научно-педагогической литературы, усовершенствовать используемые эмпирические методики и увеличить количество респондентов.

Результатом исследования стал выделенный перечень профессионально значимых качеств, необходимых наставнику в сфере воспитания, перечисленных выше. Эти качества являются основой успешного функционирования педагога в образовательной организации и способствуют повышению эффективности воспитательной работы в ней.

Литература:

1. Москвичёва, Г. Т. Какими навыками должен обладать наставник // Молодой ученый. — 2022. — № 43 (438). — С. 334–336;
2. Мещерякова Т. Ю. Наставничество как образовательный тренд современности. Актуальные исследования. 2023; № 37 (167);
3. Распоряжении Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»;
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации»;
5. Семенкова С. Н., Крючева Я. В., «Личностные и профессиональные качества педагога — //Мир науки, культуры, образования.-2024.-№ 3 (106) — С.128–131;
6. Синягина Н. Ю., Райфшнайдер Т. Ю. Наставничество в системе образования России. — М.: Рыбаков Фонд, 2016. — 153 с;
7. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект. Мир науки. Педагогика и психология. 2022; № 5.

Развивающая предметно-пространственная среда как инструмент развития личности дошкольника

Гречина Оксана Михайловна, студент магистратуры
Донецкий государственный университет

Ключевые слова: говорящая среда, развивающая среда, зонирование, игровые центры.

В пункте 3.3.4 ФГОС ДО выделяется ряд требований к развивающей предметно-пространственной среде (далее — РППС), которая должна быть содержательно-насыщенная, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная и безопасная. При организации РППС важно учитывать возрастные особенности дошкольников и программное содержание. В основной образовательной программе дошкольного образования детского сада приведен перечень наполнения всех центров группы и участка.

Одна из задач ФОП ДО — обеспечить развитие физических, личностных, нравственных качеств и основ патриотизма, интеллектуальных и художественно-творческих способностей ребенка, его инициативы, самостоятельности и ответственности.

РППС помогает педагогу решать педагогические задачи через детскую активность со средой, но если среда не взаимодействует с ребенком, то она не может быть вашим помощником.

Не стоит забывать и о ключевых принципах ФГОС ДО в ФОП ДО:

- Сотрудничество детей, родителей и педагогических работников.
- Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей ребенка, при котором он становится активным в выборе содержания своего образования (субъектное образование).
- Ребенок полноценный участник образовательных отношений.
- Поддержка детской инициативы.
- Формирование познавательных интересов и познавательных действий.
- Сотрудничество дошкольной образовательной организации с семьей.

Очень сложно учесть все это при организации РППС и тогда появилось понятие «говорящая» среда.

«Говорящая» среда — такая среда, которая может выстраивать взаимоотношения с ребенком напрямую, практически без участия взрослого. [1. с. 8]

«Говорящая» среда — это РППС, которая активно взаимодействует с ребенком, побуждает его к исследованию, творчеству и познанию. Это пространство, где каждый элемент стимулирует детскую активность: материалы доступны и интересны, организация пространства логична и понятна, а визуальное оформление вдохновляет. В такой среде ребенок чувствует себя комфортно и безопасно, что способствует его развитию и самовыражению.

Основная задача «говорящей» среды — предоставить ребенку возможность самостоятельно изучать мир, экспериментировать и делать открытия. Это достигается за счет использования разнообразных материалов и оборудования, которые соответствуют возрасту и интересам детей. Важно, чтобы среда была динамичной и менялась в зависимости от реализуемых образовательных задач и потребностей детей.

При создании «говорящей» среды необходимо учитывать принципы ФОП ДО и ФГОС ДО. Это означает, что среда должна быть построена на основе индивидуальных особенностей ребенка, поддерживать его инициативу и самостоятельность, а также формировать познавательные интересы и действия. Важно также обеспечить сотрудничество детей, родителей и педагогов в создании и использовании РППС.

В «говорящей» среде ребенок становится активным участником образовательного процесса, а педагог выступает в роли партнера и помощника. Педагог наблюдает за деятельностью детей, поддерживает их инициативы и помогает им решать возникающие проблемы. В такой среде ребенок чувствует себя уверенно и свободно, что способствует его гармоничному развитию.

Чем же наполнить такую среду, чтоб она «говорила» с детьми?

Создание активно используемого пространства предполагает не только избавление от статичных «мертвых зон», но и трансформацию оставшегося пространства в интерактивную среду. Мебель и оборудование должны быть мобильными, позволяющими легко адаптировать пространство под различные виды деятельности и потребности детей. Углы и ниши можно превратить в тематические зоны, например, уголок уединения с мягкими подушками и книгами или место для экспериментов с природными материалами. Стены можно использовать как интерактивные доски для рисования, размещения детских работ или создания коллажей.

Включение детей в процесс планирования пространства не только способствует развитию их познавательных способностей, но и формирует чувство ответственности за окружающую среду. Когда дети чувствуют, что их мнение учитывается, они более активно участвуют в поддержании порядка и чистоты. Кроме того, совместное планирование развивает навыки коммуникации, сотрудничества и принятия решений.

Педагогу необходимо выступать в роли фасилитатора, направляя процесс планирования и обучения, а также, предлагая различные варианты использования простран-

ства а также предоставляя ресурсы для реализации детских идей и задумок. Важно помнить, что хорошо организованное пространство — это не просто набор предметов и мебели, а динамичная и гибкая среда, способствующая развитию и самореализации каждого ребенка.

Эффективная организация пространства ДООУ требует постоянного анализа и корректировки. Педагог должен регулярно наблюдать за тем, как дети взаимодействуют с различными зонами и материалами, и вносить необходимые изменения, чтобы обеспечить максимальную эффективность использования пространства. Важно слышать «голос» ребенка, ту ценную детскую информацию, которая важна для ребенка.

О. А. Шиян определяет «голос» ребенка как проявление участия детей в построении собственного образования. Это любые свидетельства детской самостоятельности, творчества, проявления инициативы: рисунки и поделки, созданные по собственному замыслу.

Обогащение среды материалами способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем. Когда ребенок сталкивается с разнообразными инструментами и ресурсами, он учится экспериментировать, находить нестандартные подходы и выбирать оптимальные решения для достижения поставленной цели. Это, в свою очередь, повышает его уверенность в себе и стимулирует дальнейшее развитие.

Создание среды, в которой признается и ценится индивидуальный вклад каждого ребенка, способствует формированию сплоченного коллектива. Когда ребенок видит, что его идеи и творческие работы находят отклик у сверстников и взрослых, он чувствует себя частью группы и ощущает свою значимость. Это укрепляет его социальные навыки и развивает эмпатию.

Совместная разработка правил группы и центров активности дает детям возможность почувствовать свою

ответственность за поддержание порядка и создание комфортной атмосферы. Когда ребенок участвует в формировании правил, он лучше понимает их смысл и охотнее их соблюдает. Это способствует развитию самодисциплины и умения договариваться.

Интерактивная среда, в которой дети могут активно взаимодействовать с пространством и материалами, стимулирует их любознательность и исследовательский интерес. Когда ребенок имеет возможность самостоятельно изучать окружающий мир, он учится задавать вопросы, искать ответы и делать собственные открытия. Это формирует у него активную жизненную позицию и стремление к познанию.

«Говорящая» среда позволяет педагогу активно включать родителей и детей в образовательный процесс. Стоит использовать активные формы взаимодействия с родителями. Наблюдение показывает, что папка-передвижка является пассивным источником информации, на которую родители даже не обращают внимание.

Попробуйте разнообразить развешенку интересными буклетами, в которых необходимо включение детей и родителей, голосованиями, что позволит учесть мнение родителей и подчеркнет их важность. Родители активно включаются в ответы на детские вопросы, которые размещаются в развешенке, это помогает им скрасить время ожидания и при этом активно включает их в образовательный процесс. Отсюда родители понимают над чем сейчас работает группа и что они могут сделать с ребенком дома.

Важно донести до родителей, в чем ценность их участия в таких активностях.

Хочется подчеркнуть важность создания «говорящей» среды для гармоничного развития личности ребенка, где он может проявить свою инициативу, творчески потенциал и чувствовать себя важным в этом пространстве.

Литература:

1. Илюхина Ю. В. «Говорящий» дом или как смоделировать пространство для жизни в группе детского сада? Сборник вопросов и ответов для неслучайных педагогов. Учебно-методическое пособие. — Краснодар: Экоинвест, 2022.
2. Шиян О. А. Современный детский сад. Каким он должен быть. Методическое пособие. — М.: Мозаика — Синтез, 2022.
3. Миркес М. М. Практики субъектности в образовании. — М.: Линка-Пресс, 2019.

Онлайн-коммуникации с носителями языка среди обучающихся старших классов

Давлетова Анэль Рустемовна, студент;

Пак Кристина Михайловна, студент

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

В статье представлен углублённый анализ теоретических, методологических и практических основ использования онлайн-коммуникации с носителями языка в обучении иностранному языку старшеклассников. Рассматриваются психолого-педагогические особенности старших школьников, структура и функции цифровой образовательной среды,

а также влияние интерактивных форм общения на формирование социокультурной, коммуникативной и языковой компетенций. Особое внимание уделено педагогическим моделям телеколлаборации, использованию платформ языкового обмена и дистанционного межкультурного взаимодействия. Проведён критический анализ существующих ограничений, предложены направления совершенствования методик, а также представлены аналитические таблицы и авторская схема интеграции онлайн-коммуникации в учебный процесс.

Ключевые слова: онлайн-коммуникация, социокультурная компетенция, носители языка, старшие классы, цифровая образовательная среда, межкультурное взаимодействие, телеколлаборация.

Введение

Современная глобализация, сопровождаемая цифровой трансформацией общества, оказывает существенное влияние на цели и содержание школьного образования. Согласно Закону Республики Казахстан «Об образовании» и Государственной программе развития образования, выпускник должен обладать способностью к межкультурному взаимодействию, коммуникативной гибкостью и умением применять иностранный язык в реальных условиях общения. В условиях цифровизации традиционные формы изучения языка становятся недостаточными: учебники ограничены по объёму страноведческого материала, а учебно-методические комплексы часто не успевают актуализироваться в соответствии с быстро меняющейся глобальной реальностью. Это закрепляется и исследованием Резник Т. П. и Лавриковой Е. В., которые отмечают сокращение культуроведческих элементов в учебниках нового поколения.

Онлайн-коммуникация с носителями языка в таких условиях становится не просто инновационным инструментом, но необходимым компонентом современной языковой подготовки, позволяющим погружать учащихся в реальную языковую среду без выхода за пределы класса.

Теоретические основы исследования

Понятие онлайн-коммуникации и его методологические аспекты:

Онлайн-коммуникация трактуется как непосредственное взаимодействие между участниками посредством информационно-коммуникационных технологий. По определению Азимова и Шукина, это форма социального взаимодействия, происходящая в цифровой среде и обеспечивающая возможность реального общения в синхронном или асинхронном формате.

В педагогике онлайн-коммуникация рассматривается как:

- средство расширения образовательной среды;
- форма организации учебного сотрудничества;
- инструмент формирования языковой и социокультурной компетенции;
- механизм мотивационного усиления.

Она реализуется через платформы обмена, видеосвязь, совместную проектную деятельность и телеколлаборацию.

Социокультурная компетенция: структура, компоненты и условия формирования

Сафонова В. В. определяет социокультурную компетенцию как интегративное образование, включающее:

- знание реалий культуры;
- владение нормами поведения и общения;
- способность к межкультурной адаптации;
- понимание ценностей другого народа.

Структура компетенции включает:

1. Когнитивный компонент — знания о культуре.
2. Эмоционально-ценностный компонент — принятие культурного разнообразия.
3. Поведенческий компонент — умение адекватно действовать в межкультурном контакте.
4. Прагматический компонент — владение языковыми средствами межкультурной коммуникации.

Онлайн-коммуникация позволяет развивать все компоненты одновременно, что делает её особенно эффективной по сравнению с традиционными методами.

Психолого-педагогические особенности старших классов

Старшеклассники обладают рядом качеств, определяющих их готовность к онлайн-общению:

- высоким уровнем цифровой компетентности;
- интересом к реальным формам общения;
- потребностью в самоопределении и самореализации;
- стремлением к автономии;
- способностью к рефлексии и анализу.

Поэтому использование онлайн-коммуникации в обучении иностранному языку соответствует возрастной норме и способствует формированию ответственного отношения к собственному обучению.

Формы онлайн-коммуникации с носителями языка

1. Платформы языкового обмена

Такие платформы, как HelloTalk, ConversationExchange, Tandem, обеспечивают:

- общение в режиме текстового, аудио- и видеочата;
- автоматическую коррекцию ошибок;
- диалоговую поддержку;
- возможность создания микросообщества.

2. Индивидуальные занятия с носителями языка

Платформы Italki, Preply позволяют обучающимся:

- общаться с сертифицированными преподавателями;
- получать мгновенную обратную связь;
- развивать произносительные навыки;
- осваивать разговорный стиль.

3. Международные телеколлаборации

По O'Dowd и Guth & Helm, телеколлаборация — это структурированное взаимодействие между учащимися разных стран через интернет, включающее совместные проекты:

- видеодискуссии;
- культурные исследования;
- совместные мультимедийные продукты;
- анализ культурных различий.

Это мощный инструмент развития критического мышления и межкультурной чувствительности.

4. Проектная деятельность

Примеры проектов:

- «Сравнение культурных норм общения»
- «Праздники моей страны»
- «Интервью с носителем языка»
- «Образ жизни подростков в разных странах»

Такие проекты формируют самостоятельность, аналитичность и коммуникативность.

Влияние онлайн-коммуникации на формирование социокультурной компетенции

1. Освоение культурных норм

Учащиеся:

- узнают нормы этикета;
- понимают социальные контексты;
- анализируют культурные различия.

2. Развитие языковых навыков

Онлайн общение развивает:

- произношение и интонацию;
- навыки аудирования;
- разговорную речь;
- употребление идиоматических выражений.

3. Формирование межкультурной толерантности

Общение с иностранцами:

- снижает уровень стереотипизации;
- формирует гибкость и эмпатию;
- развивает способность к межкультурной адаптации.

4. Повышение мотивации

Учащиеся осознают реальное применение языка:

- рост интереса;
- снижение тревожности;
- усиление самооэффективности.

Проблемы и ограничения

- недостаточная цифровая подготовка учителей;
- слабое интернет-соединение;
- отсутствие единых методик оценки;
- сложности обеспечения безопасности учащихся;
- психологический барьер при первом опыте общения.

Заключение

Онлайн-коммуникация с носителями языка является мощным инструментом формирования социокультурной компетенции старшеклассников. Она способствует развитию языковых навыков, интеркультурной толерантности, критического мышления и мотивации.

В условиях цифровой трансформации такая форма обучения должна стать обязательным компонентом школьного образования.

Литература:

1. Резник, Т. П. Формирование умения анализа социокультурного цифрового объекта при обучении иностранному языку / Т. П. Резник, Е. В. Лаврикова // Евразийский гуманитарный журнал. — 2023. — № 4. — С. 58–67.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М., 2009.
3. Хромов, С. А. Онлайн-коммуникация в процессе изучения иностранных языков / С. А. Хромов // Молодой учёный. — 2022.
4. O'Dowd, R. Online Intercultural Exchange / R. O'Dowd. — 2007.
5. Guth, S. Telecollaboration 2.0 / S. Guth, F. Helm. — 2010.
6. Schauer, G. A. Intercultural Pragmatics / G. A. Schauer. — Springer, 2024.
7. Thomas, M. Contemporary Computer-Assisted Language Learning / M. Thomas, H. Reinders, M. Warschauer. — 2013.
8. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — 1990.

Особенности формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях поликультурного образования

Джафарова Айсел Сеймуровна, студент

Научный руководитель: Куприянов Борис Викторович, доктор педагогических наук, профессор
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена проблеме формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды. На основе анализа работ отечественных психологов и педагогов обосновывается необходимость учета культурной идентичности учащихся как ресурса мотивации. Предлагаются методические рекомендации по созданию культурно релевантной школьной среды, способствующей развитию познавательного интереса, уважения к многообразию и устойчивой внутренней мотивации к учению.

Ключевые слова: учебная мотивация, младший школьный возраст, поликультурная образовательная среда, культурная идентичность, межкультурное образование.

Проблема формирования учебной мотивации у младших школьников приобретает особую значимость в современных условиях глобализации и развития поликультурных образовательных сред. Современное российское общество характеризуется многонациональностью и полиэтничностью, что требует разработки новых подходов к обучению детей младшего школьного возраста, способствующих формированию толерантности, уважения к культурному многообразию и развитию позитивной учебной мотивации.

Особое внимание уделяется созданию условий, обеспечивающих равноправие всех участников образовательного процесса вне зависимости от этнического происхождения, религиозных убеждений и культурных традиций [3]. Формирование устойчивой положительной учебной мотивации является одним из ключевых факторов успешного освоения учебного материала и социализации ребенка в современном обществе.

Несмотря на растущее внимание к проблемам межкультурного образования, в педагогической науке и практике сохраняется недостаточная разработанность методик, направленных на формирование учебной мотивации с учетом культурной идентичности младших школьников [1].

В психолого-педагогических исследованиях учебная мотивация получила множество определений, каждое из которых отражает уникальное понимание данного явления. Рассмотрим основные дефиниции, представленные ведущими специалистами в этой области.

А. К. Маркова трактует учебную мотивацию как внутренний импульс, придающий глубокий смысл процессу обучения и инициирующий целенаправленную активность учащегося. Она подчёркивает, что мотивация может иметь как внутренний характер (например, любопытство, личные интересы), так и внешний (такие как оценки, материальные вознаграждения) [6]. Л. С. Выготский считает учебную мотивацию результатом развития высших психических функций, таких как произвольное внимание, память и абстрактное мышление. Он подчёркивает, что мотивация формируется в процессе взаимо-

действия ребёнка с окружающей средой и взрослым [4]. Д. Б. Эльконин рассматривает учебную мотивацию как внутренний регулятор поведения, управляющей действиями учащегося в учебной деятельности. Он акцентирует внимание на последовательном переходе от игровых мотивов к истинно учебным, которые появляются в процессе взросления [10]. Н. Ф. Талызина предлагает рассматривать учебную мотивацию как систему побуждений, регулирующих учебную деятельность. Она выделяет два вида мотивации: внутреннюю (процесс познания) и внешнюю (результативный, связанный с оценками и признанием) [9].

Таким образом, учебная мотивация понимается в психолого-педагогических исследованиях как комплекс внутренних и внешних факторов, побуждающих ученика к активной и целенаправленной учебной деятельности. Учёные подчеркивают связь мотивации с развитием высших психических функций, социальным взаимодействием и личным интересом учащегося. Основным выводом сводится к тому, что учебная мотивация формируется под влиянием как внутренних стимулов (например, любопытство, стремление к познанию), так и внешних факторов (оценки, поощрения).

Далее рассмотрим структуру мотивационной сферы младшего школьника, которая включает [2]:

- познавательные мотивы, выражающие стремление к знаниям и интерес к содержанию учебного материала;
- социальные мотивы, связанные с потребностью в одобрении со стороны взрослых и желанием занять определенное положение в детском коллективе;
- личностные мотивы, отражающие стремление к саморазвитию, самоутверждению и достижению успеха.

Данные компоненты образуют сложную структуру мотивационной сферы младшего школьника, в которой каждая группа мотивов оказывает значительное влияние на учебную деятельность и личностное развитие ребенка.

Формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте тесно связано с возрастными психическими новообразованиями и социальными изменениями, происходящими в этот период.

Центральным событием этого этапа выступает кризис 7 лет, который, по мнению Д. Б. Эльконина, знаменует переход от дошкольного к младшему школьному возрасту. В условиях этого кризиса формируется так называемая «внутренняя позиция школьника» — устойчивое отношение ребёнка к себе как к ученику, осознающему новую социальную роль и ответственность. Именно эта позиция, по Эльконину, становится фундаментом для возникновения подлинной учебной мотивации, направленной не на внешние атрибуты школы, а на содержание и смысл учения [10].

Однако, как отметила Л. И. Божович, в начальный период обучения у большинства детей доминирует внешняя мотивация — стремление к похвале учителя, хорошим оценкам, школьной форме или другим внешним проявлениям статуса ученика. Лишь постепенно, по мере осознания социальной значимости учебной деятельности и укрепления «внутренней позиции», происходит смещение мотивационного вектора в сторону внутренней, содержательной мотивации, связанной с интересом к знаниям и познавательной активностью [2].

Важно подчеркнуть, что этот переход не происходит автоматически — он во многом зависит от условий образовательной среды. А. К. Маркова убедительно доказывала, что педагогическое взаимодействие и организация школьной среды играют решающую роль в становлении мотивационной сферы младшего школьника. Поддержка инициативы, эмоционально позитивное отношение учителя, создание ситуаций успеха и насыщенность учебного процесса смыслом способствуют не только сохранению, но и развитию познавательной и личностной мотивации [6].

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте связано с появлением внутренней позиции школьника и постепенным переходом от внешней мотивации (одобрение, оценки) к внутренней (интерес к знаниям, осознание значимости учения). Этот процесс зависит от организации образовательной среды и поддержки педагога.

Однако в современной российской школе всё чаще возникает ситуация, когда устойчивые механизмы мотивационного развития сталкиваются с новыми условиями — культурным многообразием класса. В полиэтнической среде мотивация перестает быть универсальной: она опосредована языковыми особенностями, семейными традициями, различиями в образовательных установках и даже в понимании самой цели учения. То, что для одного ребёнка является естественным проявлением уважения к учителю, для другого может восприниматься как давление; то, что одни семьи считают приоритетом (например, академические успехи), другие — второстепенным по сравнению с сохранением культурной идентичности.

Именно поэтому учебная мотивация в поликультурной среде требует особого педагогического подхода —

не нивелирующего различия, а использующего их как ресурс. Когда ребёнок видит, что его культура уважается, его опыт востребован, а язык и традиции не становятся барьером, а, напротив, включаются в образовательный процесс, у него формируется не только познавательный интерес, но и глубинная личностная мотивация — стремление учиться как способ быть услышанным, признанным и включенным в общее дело.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных можно сформулировать следующие методические рекомендации:

- реализация принципа культурной релевантности содержания образования предполагает включение этнокультурных компонентов, отражающих жизненный опыт, традиции и ценности учащихся разных национальностей в содержание учебного материала. Это способствует не только повышению познавательного интереса, но и укреплению культурной идентичности, что, по утверждению Л. И. Божович, является основой «внутренней позиции школьника» [2]. Например, при изучении темы «Семья» в курсе «Окружающий мир» целесообразно предлагать детям рассказывать о семейных праздниках своей культуры — будь то Масленица, Сабантуй, Навруз, Новый год по лунному календарю или День поминовения предков;

- создание инклюзивной коммуникативной среды в классе, при которой учитель, сохраняя ведущую роль в образовательном процессе, целенаправленно выстраивает сотрудничество с детьми, опирающееся на уважение к языковому и культурному разнообразию. Это включает использование ненасильственных форм общения, поощрение межкультурного диалога и отказ от стереотипных суждений. Как отмечает А. К. Маркова, именно эмоционально-позитивное отношение педагога и поддержка инициативы ребенка становятся катализаторами развития личностной и познавательной мотивации [6];

- интеграция межкультурных проектов в учебный процесс, предполагающая проведение коллективных творческих дел (КТД), таких как «Книга рецептов наших бабушек», «Календарь народных праздников» или «Герои моего народа», уроков-КВН, фестивалей, чтений стихов и постановок театральных произведений, которые позволяют каждому ребенку внести вклад в общее дело, почувствовать свою значимость и увидеть ценность своего культурного наследия. Подобные практики соответствуют концепции зоны ближайшего развития Л. С. Выготского: «совместная деятельность стимулирует переход от актуального уровня мотивации к более высокому — через сотрудничество и диалог культур» [4; 8];

- активное вовлечение семей в образовательный процесс на основе культурной чувствительности предполагает выстраивать партнерские отношения с родителями, учитывая их образовательные установки и культурные особенности воспитания. Педагог может проводить «культурные посиделки», приглашать родителей на классные часы как носителей традиций, организовывать с их помощью двуязычные выставки детских работ, активно во-

влекать родителей-мигрантов в работу родительского комитета, что позволит укрепить связь «школа — семья» [7];

— формирование межкультурной компетентности педагога требует реализации комплексной системы повышения квалификации, интегрирующей теоретические основы этнопедагогике с практико-ориентированными модулями по проектированию инклюзивной образовательной среды, технологиям языковой адаптации и методам учета этнокультурных особенностей обучающихся. Без такой целостной системы, формирующей единство теоретических знаний, практических навыков и ценностных ориентаций, даже методически совершенные подходы не обеспечат действительных изменений в профессиональной деятельности [8].

Эффективность данных рекомендаций подтверждается как классическими трудами отечественных психологов (Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, Л. И. Божович), так и современными исследованиями в области межкультурного образования (В. А. Елистратова [5], О. Е. Хухлаева [7], М. В. Непарко [8]). В условиях полиэтнической России формирование учебной мотивации невозможно без признания культурного многообразия как педагогического ресурса, а не как проблемы.

Таким образом, учебная мотивация в поликультурной среде — это не просто стремление к знаниям, а результат осмысленного включения ребенка в диалог культур, где его идентичность уважается, а опыт — востребован.

Литература:

1. Ажмякова, Н. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в учебном процессе: на примере обучения иностранному языку: 13.00.01: автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / Ажмякова Наталья Николаевна. — Ижевск, 2023. — 24 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 317 с.
3. Габеркорн, И. И. Педагогические условия формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста / И. И. Габеркорн // Проблемы современного педагогического образования — 2023. — С. 45–47.
4. Выготский, Л. С. Педология школьного возраста / Л. С. Выготский. — М.: Канон+, 2025. — 320 с.
5. Елистратова, В. А. Проблема поликультурного образования в начальной школе / В. А. Елистратова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 2 (397). — С. 198–200. — URL: <https://moluch.ru/archive/397/87707>.
6. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
7. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / Под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой и Н. В. Ткаченко. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. — 209 с.
8. Непарко, М. В. Современные методы развития межкультурных компетенций через образование / М. В. Непарко. — Текст: непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — № 1–1 (52), 2021. — С.141–144.
9. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебник для вузов / Н. Ф. Талызина. — М.: Издательство Юрайт, 2025. — 190 с.
10. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. — С. 239–284.

Формирование цифровой грамотности обучающихся средних классов как фактор повышения качества образования в условиях цифровизации

Доскалиев Адиль Тюлюбаевич, студент;

Самбаев Таир Талгатович, студент

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

В статье автор исследует возможности использования программы внеурочной деятельности «Цифровая грамотность» для повышения уровня цифровой грамотности и качества образования учащихся средних классов.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровизация, внеурочная деятельность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), цифровая компетентность.

Современное общество характеризуется стремительной цифровой трансформацией, затрагивающей все сферы жизнедеятельности, включая экономику, коммуникации и, что особенно важно, образование. Цифровая грамотность перестала быть узкоспециальным навыком и превратилась в неотъемлемую часть успешной карьеры и социализации личности [1, с. 1]. В условиях становления цифровой экономики и сетевого общества [2, с. 1], система образования сталкивается с необходимостью кардинального обновления содержания, методов и технологий обучения. Цифровизация из внешнего вызова превратилась в ключевой тренд развития школы, требующий подготовки кадров, готовых к жизни и продуктивной деятельности в новой цифровой реальности [3, с. 1; 4, с. 2].

Однако процесс цифровизации образования часто носит неравномерный и фрагментарный характер. Международные исследования, такие как ICILS и PIAAC, свидетельствуют о недостаточном уровне цифровой грамотности у школьников, что создает существенные риски для достижения целей современной образовательной политики [5, с. 4]. Традиционный школьный курс информатики, как правило, не обеспечивает системного формирования комплексной цифровой грамотности, ограничиваясь преимущественно техническими аспектами [5, с. 4]. Особую актуальность эта проблема приобретает на уровне средних классов (5–9 классы), где закладываются основы ключевых компетенций для дальнейшего обучения и саморазвития.

Цифровизация образования представляет собой комплексный процесс интеграции передовых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательную практику с целью повышения ее доступности, эффективности и качества. Этот процесс является прямым следствием и необходимым условием развития цифровой экономики, что находит отражение в государственных программах, таких как «Цифровая экономика Российской Федерации» [4, с. 2] и «Цифровой Казахстан» [3, с. 2]. Сущность цифровизации заключается не в механической замене аналоговых носителей цифровыми, а в глубокой трансформации образовательной среды, педагогических подходов и управленческих механизмов.

К основным направлениям цифровизации общего образования можно отнести: создание цифровой образовательной среды, обеспечивающей равный доступ к качественным ресурсам; внедрение смешанных и дистанционных моделей обучения; использование технологий анализа данных для персонализации образовательных траекторий; формирование цифровой культуры всех участников образовательных отношений [6, с. 47]. Как отмечают исследователи, пандемия COVID-19 активизировала использование онлайн-платформ, однако зачастую они служили лишь дополнением к традиционным

формам, а не инструментом фундаментального переосмысления учебного процесса [6, с. 47]. Следовательно, ключевой задачей сегодня является переход от эпизодического использования технологий к их системной интеграции, где развитие цифровой грамотности учащихся становится одной из центральных образовательных целей.

Понятие «цифровая грамотность» (digital literacy) было введено Полом Гилстером, который определял ее как «способность понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве форматов из широкого спектра источников посредством компьютеров» [4, с. 3; 7, с. 156]. Это определение акцентировало когнитивный и информационный аспекты, выходящие за рамки простого владения компьютером.

Современные исследователи рассматривают цифровую грамотность как сложный, многокомпонентный феномен. Она трактуется как «набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета» [4, с. 3]. Это базовая компетенция, включающая умения и навыки получения, оценки, обработки и производства информации с помощью цифровых технологий, а также эффективного и этичного взаимодействия в цифровой среде [4, с. 4].

Таким образом, цифровая грамотность для школьника представляет собой синтез знаний, умений и установок, позволяющих быть активным, осознанным и ответственным субъектом цифрового мира [2, с. 165].

Цифровая грамотность выступает значимым фактором повышения качества образования, непосредственно влияя на достижение метапредметных и личностных результатов обучения. Во-первых, ее компоненты (критическое мышление, анализ информации, решение проблем с помощью цифровых инструментов) способствуют развитию познавательных универсальных учебных действий [6, с. 47]. Во-вторых, навыки цифровой коммуникации и сотрудничества формируют основу для коммуникативных УУД и умения работать в команде, в том числе в распределенной среде [5, с. 6]. В-третьих, проектирование цифрового контента стимулирует креативность, инициативность и способность к проектной деятельности [5, с. 7].

Исследования подтверждают прямую связь между уровнем цифровой грамотности и успешностью в учебной и будущей профессиональной деятельности. Люди с развитыми цифровыми компетенциями более конкурентоспособны на рынке труда, обладают большими возможностями для карьерного роста и профессионального развития, а также демонстрируют более высокую производительность [1, с. 4–5]. В школьном контексте это означает, что учащиеся с высоким уровнем цифровой грамотности более эффективно организуют самостоятельную

учебную деятельность, оптимально используют образовательные ресурсы, в том числе онлайн-сервисы и электронные библиотеки [8, с. 2], что в конечном итоге позитивно сказывается на их академических достижениях. Следовательно, инвестиции в формирование цифровой грамотности являются вложением в повышение общего качества образовательных результатов.

Для оценки эффективности формирования цифровой грамотности была проведена опытно-экспериментальная работа на базе школы-лицея с участием 25 учащихся 7-х классов [5, с. 5]. В качестве диагностического инструментария была использована методика, включающая тестовую часть (16 вопросов) и блок практических заданий (10 заданий), направленных на оценку четырех ключевых показателей: информационная грамотность; коммуникация и сотрудничество; создание цифрового контента; карьерные компетенции [5, с. 5]. Для каждого показателя были детально описаны три уровня сформированности: базовый, средний и продвинутый [5, с. 5–7].

Результаты констатирующего среза выявили серьезную проблему: 80 % учащихся находились на базовом уровне цифровой грамотности, 20 % — на среднем, и ни один ученик не достиг продвинутого уровня [5, с. 8]. Более того, 40 % испытуемых не справились с более чем половиной тестовых вопросов, а выполнение практических заданий показало крайне низкие результаты. Эти

данные наглядно продемонстрировали недостаточность возможностей стандартного образовательного процесса для формирования комплексной цифровой грамотности и подтвердили необходимость разработки специальной программы.

Для решения выявленной проблемы была разработана и внедрена программа внеурочной деятельности «Цифровая грамотность» для учащихся 5–9 классов, рассчитанная на 34 часа (1 занятие в неделю) [5, с. 8]. Программа носила модульный характер и была нацелена на системное развитие всех выделенных компонентов цифровой грамотности через практику и проектную деятельность.

Методологической основой реализации программы стали активные и практико-ориентированные методы: выполнение практических заданий, разбор кейсов по цифровой этике и безопасности, мастер-классы по работе с сервисами. Центральное место заняла проектная деятельность, которая позволила интегрировать все компоненты цифровой грамотности в процессе создания целостного цифрового продукта.

Контрольная диагностика, проведенная после реализации программы, показала впечатляющую положительную динамику. Распределение учащихся по уровням кардинально изменилось: количество школьников на базовом уровне сократилось до 0 %, на среднем уровне — до 16 %, а на продвинутом уровне выросло с 0 % до 84 % [5, с. 9].

Таблица 1. Динамика уровня цифровой грамотности учащихся 7-х классов до и после реализации программы

Уровень цифровой грамотности	Констатирующий этап (до программы)	Контрольный этап (после программы)	Динамика (Δ)
Базовый уровень	20 чел. (80 %)	0 чел. (0 %)	-80 %
Средний уровень	5 чел. (20 %)	4 чел. (16 %)	-4 %
Продвинутый уровень	0 чел. (0 %)	21 чел. (84 %)	+84 %

Качественный анализ результатов подтвердил рост как теоретических знаний (улучшение результатов теста в среднем на 25 %), так и практических умений (улучшение выполнения заданий на 50 %). Значимо, что 16 % учащихся показали максимальный результат, а 44 % на-

брали 90–99 % от максимально возможного балла [5, с. 9]. Статистическая обработка данных с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердила достоверность произошедших изменений на высоком уровне значимости ($p \leq 0.01$) [5, с. 9].

Таблица 2

Рост теоретических знаний	Улучшение среднего результата тестирования на 25 %	Подтверждает усвоение ключевых понятий и принципов цифровой грамотности
Рост практических умений	Улучшение выполнения практических заданий на 50 %	Свидетельствует о значительном развитии навыков применения цифровых технологий для решения задач
Достижение высшего балла	16 % учащихся показали максимальный результат	Указывает на наличие группы учащихся, полностью овладевших содержанием программы
Достижение результата, близкого к максимуму	44 % учащихся набрали 90–99 % от максимального балла	Отражает высокий уровень освоения программы значительной частью участников
Статистическая значимость динамики	Подтверждена с использованием Т-критерия Вилкоксона ($p \leq 0.01$)	Доказывает, что произошедшие позитивные изменения не являются случайными, а обусловлены влиянием реализованной программы

Полученные результаты убедительно свидетельствуют об эффективности разработанной и реализованной программы. Системная внеурочная работа, сфокусированная на комплексном развитии цифровой грамотности через активные формы обучения, привела к резкому качественному скачку в уровне сформированности ключевых цифровых компетенций у учащихся средних классов.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что формирование цифровой грамотности у обучающихся средних классов является не просто актуальной, но и практически значимой задачей, прямо влияющей на качество образования. Теоретический анализ подтвердил, что цифровая грамотность представляет собой сложную интегративную компетенцию, включающую

информационный, технический, коммуникативный, креативный и этико-безопасностные компоненты, развитие которых выходит за рамки традиционного курса информатики.

Опытно-экспериментальная работа доказала высокую эффективность специально организованной внеурочной деятельности как средства решения данной задачи. Разработанная программа «Цифровая грамотность», построенная на принципах практико-ориентированности, проектного подхода и системного охвата всех компонентов, позволила добиться перевода подавляющего большинства учащихся (84 %) на продвинутый уровень цифровой грамотности, тогда как на старте эксперимента такой уровень не был зафиксирован ни у одного школьника.

Литература:

1. Кодирова Е. В. Цифровая грамотность: важные навыки для успешной карьеры в современном мире // Ташкентский государственный транспортный университет. — 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-vazhnye-navyki-dlya-uspeshnoy-kariery-v-sovremennom-mire>
2. Файтельсон В. А. Цифровая грамотность как фактор формирования готовности к жизни в сетевом обществе // Сборник научных статей. — 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-kak-faktor-formirovaniya-gotovnosti-k-zhizni-v-setevom-obschestve>
3. Исакова А., Исакова А. Цифровая грамотность — эффективная система профессионализации образования // Cross-Cultural Studies: Education and Science. — 2019. — Vol.4, Issue III. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-effektivnaya-sistema-professionalizatsii-obrazovaniya>
4. Токтарова В. И., Ребко О. В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. — 2021. — Т.15, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-ponyatie-komponenty-i-otsenka>
5. Коросташова В. В., Аршба Т. В. Формирование цифровой грамотности у учащихся средней школы во внеурочной деятельности // Педагогическая перспектива. — 2024. — № 2(14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-gramotnosti-u-uchaschihsya-sredney-shkoly-vo-vneurochnoy-deyatelnosti>
6. Макарова Е. А., Гаркуша И. В. Развитие цифровой грамотности как одна из ключевых компетенций XXI века // Вестник Таганрогского института управления и экономики. — 2023. — № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovoy-gramotnosti-kak-odna-iz-klyuchevyh-kompetentsiy-xxi-veka>
7. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2020. — № 1(106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-tsifrovoy-gramotnosti>
8. Умнова М. К. Реализация дистанционных образовательных технологий повышения квалификации педагогических работников дошкольного образования // Сборник научных статей. — 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov-doshkolnogo-obrazovaniya>
9. Жумашева С. С. Цифровая грамотность как одна из ключевых компетенций современного педагога // Педагогические науки. — 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-kak-odna-iz-klyuchevyh-kompetentsiy-sovremennogo-pedagoga>

Внедрение интерактивных методов обучения как средства мотивации студентов 1-го курса к изучению английского языка

Дусугалиева Сабина Кайратовна, студент

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

В статье рассматриваются современные педагогические подходы к обучению иностранному языку. Цель исследования заключается в анализе влияния интерактивных методов на формирование мотивации студентов и повышение результативности учебного процесса. Объектом работы является процесс обучения английскому языку в вузе, а предметом — использование интерактивных технологий (игры, ролевые задания, групповая исследовательская работа и мультимедийные средства). Методологическую основу составляют анализ психолого-педагогических исследований, наблюдение и систематизация опыта применения интерактивных форм. В результате показано, что внедрение игровых и диалоговых методик повышает интерес студентов, развивает их коммуникативные навыки, критическое мышление и самостоятельность. Практическая значимость статьи состоит в возможности применения описанных методов для повышения эффективности языковой подготовки первокурсников и индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: интерактивные методы, методы обучения, мотивация, студент, английский язык.

Implementation of interactive teaching methods as a means of motivating first-year students to learn English

Dusugaliyeva Sabina Kayratovna, student

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

This article examines modern pedagogical approaches to foreign language teaching. The aim of the study is to analyze the impact of interactive methods on developing student motivation and improving the effectiveness of the learning process. The object of the work is the process of teaching English at a university, and the subject is the use of interactive technologies (games, role-playing tasks, group research work, and multimedia). The methodological basis is based on an analysis of psychological and pedagogical research, observation, and systematization of the experience of using interactive forms. The results demonstrate that the introduction of game-based and dialogue-based methods increases student engagement develops their communication skills, critical thinking, and independence. The practical significance of the article lies in the possibility of using the described methods to improve the effectiveness of language training for first-year students and individualize the educational process.

Keywords: interactive methods, teaching methods, motivation, student, English language.

Актуальность. Проблема внедрения интерактивных методов как средства мотивации студентов рассматривалась в работах П. Я. Гальперина, В. А. Сластенина, Фридриха Фрёбеля, Д. Б. Эльконина, **Н. Ю. Ромаева** и др. Однако, несмотря на интерес ученых, проблема внедрения интерактивных методов как средства мотивации студентов 1 курса к изучению английского языка в достаточной степени не решена. Основными причинами этого являются:

— недостаточная разработанность теоретико-методических основ применения интерактивных методов в процессе изучения английского языка студентами первого курса

— преобладание традиционных методов преподавания, ограничивающих активность и мотивацию студентов

— отсутствие системных исследований, подтверждающих эффективность интерактивных методов как средства повышения мотивации первокурсников.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется: на общественно-политическом уровне — необходимостью модернизации системы высшего образования в условиях глобализации и усиления

роли английского языка как средства международного общения; на социально-педагогическом уровне — возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки специалистов, где владение иностранным языком рассматривается как важный компонент конкурентоспособности выпускника; на теоретико-методологическом уровне — необходимостью научного обоснования применения интерактивных методов как эффективного средства повышения учебной мотивации студентов; на методико-технологическом уровне — потребностью в разработке и внедрении практических методических решений, обеспечивающих результативное использование интерактивных методов в процессе обучения английскому языку студентов первого курса.

1. Теоретические основы интерактивных методов обучения и их роль в формировании мотивации. В этой части следует подробно рассмотреть, что именно относится к интерактивным методам обучения: коммуникативные задания, ролевые игры, дискуссии, проекты, парная и групповая работа, цифровые платформы и иг-

ровые технологии. Можно объяснить, в чём заключается принцип интерактивности — во взаимном обмене информацией, активном участии каждого студента и в создании ситуации сотрудничества, а не пассивного восприятия материала. Здесь важно показать, как такие методы психологически воздействуют на учащихся: повышают интерес, уменьшают страх ошибки, создают эмоциональную вовлечённость и ощущение успеха. Также можно упомянуть современные педагогические концепции (конструктивизм, обучение через деятельность, гуманистический подход), которые поддерживают интерактивные способы обучения как эффективный инструмент формирования устойчивой учебной мотивации.

2. Особенности мотивации студентов 1 курса при изучении английского языка. Во второй части следует описать специфику именно первокурсников и их отношения к английскому языку. Первые месяцы обучения — период адаптации, в котором студенты сталкиваются с новыми требованиями, стрессом, неопределённостью и часто сниженной уверенностью в собственных знаниях. Многие приходят с разным уровнем подготовки, из-за чего появляются сомнения и страхи. Важно раскрыть внутреннюю (интерес, желание развиваться, понимание необходимости языка в профессии) и внешнюю мотивацию (оценки, успех среди одногруппников, требования учебной программы). Можно осветить, как негативный школьный опыт или однообразные методы преподавания влияют на восприятие английского языка. Здесь же уместно объяснить, почему именно в этом возрасте интерактивные методы оказываются особенно эффективными — они помогают социализироваться, преодолеть застенчивость, почувствовать поддержку группы и увидеть практическую пользу языка.

3. Практическое внедрение интерактивных методов и анализ их эффективности в повышении мотивации первокурсников. В третьей части подробно описываются реальные интерактивные методы и формы работы, которые использовались или могут быть использованы в процессе обучения английскому языку. Это могут быть:

- групповые и парные задания;
- ролевые игры (интервью, ситуации из реальной жизни, деловое общение);

— игровые техники (квизы, лексические баттлы, Kahoot, Quizlet);

— мини-проекты и презентации;

— дискуссии и мозговые штурмы;

— работа с цифровыми ресурсами, интерактивными платформами и видео.

Здесь можно указать, как каждая из этих форм помогает студентам проявлять инициативу, развивать коммуникативные навыки и чувствовать ответственность перед командой. Важно проанализировать результаты: повышение активности на занятиях, улучшение посещаемости, рост уверенности студентов и положительные отзывы. Можно добавить упоминание мини-опросов, наблюдений или сравнений с традиционными методами. В завершение этой части следует показать, что интерактивные методы не просто «делают урок интересным», а реально усиливают внутреннюю мотивацию и формируют устойчивое желание учить английский язык.

Заключение. Таким образом, интерактивные методы обучения выступают одним из наиболее эффективных средств повышения мотивации студентов 1 курса к изучению английского языка. Их внедрение делает учебный процесс более живым, динамичным и ориентированным на активное участие каждого студента. Создавая атмосферу сотрудничества и поддержки, интерактивные задания помогают первокурсникам легче адаптироваться к новым требованиям и преодолеть страх ошибки. Вовлечённость в коллективные и практические формы работы повышает уверенность в собственных силах и позволяет увидеть реальную пользу английского языка. Анализ деятельности студентов показывает, что они становятся более активными, проявляют инициативу и с большим интересом выполняют задания. Кроме того, цифровые ресурсы и игровые платформы делают обучение современным и привлекательным. Всё это подтверждает, что интерактивные техники не только улучшают качество усвоения материала, но и формируют устойчивую внутреннюю мотивацию. Следовательно, использование таких методов является важным условием успешного обучения и должно занимать значимое место в методике преподавания английского языка.

Литература:

1. Береснев А. А., Бекирова З. С. Применение интерактивных методов обучения на занятиях английским языком как способ повышения мотивации и эффективности учебного процесса студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-interaktivnyh-metodov-obucheniya-nazanyatiyah-angliyskim-yazykom-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-ineffektivnosti> (дата обращения: 09.09.2025).
2. Голаева А. Х., Эльканов М. А., Эльканова А. А. Педагогические методы использования интерактивных технологий на занятиях как способа повышения мотивации учащихся // Педагогический вестник. — 2022. — № 25. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-metody-ispolzovaniya-interaktivnyh-tehnologiy-na-zanyatiyah-kak-sposoba-povysheniya-motivatsii-uchaschihsya> (дата обращения: 09.09.2025).
3. Купрюхина К. В., Кравец О. В. Использование интерактивных методов обучения на уроках английского языка // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2023. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-obucheniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 09.09.2025).

4. Тулабоева Г. Т., Мансурова Ш. И. Применение интерактивных методов в обучении английскому языку // Вестник науки и образования. — 2021. — № 15–1 (118). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-interaktivnyh-metodovv-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 09.09.2025).
5. Akhmedova Kh. T. Using interactive methods for teaching English to pedagogical students // Экономика и социум. — 2024. — № 2–2 (117). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/using-interactive-methods-for-teaching-english-topedagogical-students> (дата обращения: 09.09.2025)

Роль принципов наглядности и визуализации в преподавании истории в современной школе

Жулкашева Зарина Захаровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Дерябина Светлана Римовна, кандидат исторических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема использования средств наглядности как одного из ключевых принципов обучения истории. Анализируются теоретические основы значения наглядных средств в обучении. Подчеркивается, что визуальные и интерактивные материалы облегчают понимание сложных исторических тем, стимулируют интерес и способствуют долгосрочному запоминанию информации обучающимися.

Ключевые слова: наглядность, наглядный метод обучения, наглядный образ, принцип наглядности, деятельностная наглядность, визуализация, принцип визуализации

Актуальность использования наглядного метода в обучении при изучении истории искусства связана не только с историческими факторами развития, но и возникшими проблемами эффективного их использования. Определение педагогически оправданной сочетаемости в учебном процессе технических средств, традиционной наглядности и слова учителя; разработка методических рекомендаций; выработка требований и структура построения и содержания средств наглядности при изучении в курсах истории в школе, тем связанных с развитием культуры в ту или иную историческую эпоху; разработка психолого-дидактических основ по использованию современных средств наглядности — все это представляется нам актуальными задачами современной методики преподавания при изучении вопросов культуры в школьных курсах «История России» и «История. Всеобщая история».

Классическим аргументом за наглядное обучение является указание на то, что это естественный способ обучения, т. е. такой, который отвечает основным, прирожденным свойствам человеческой природы. Использование наглядных средств в обучении всегда носило массовый характер. Особенно широкое применение наглядные средства получили на начальных и средних этапах обучения. Согласно психологическим исследованиям, не зависимо от возраста информация, воспринятая с помощью зрительных анализаторов, становится более осмысленной и лучше сохраняется в памяти.

Наглядность — это свойство, выражающее степень доступности и понятности психических образов объектов познания для познающего субъекта.

В процессе создания образа восприятия объекта наряду с ощущением участвуют память и мышление. Образ воспринимаемого объекта является наглядным только тогда, когда человек анализирует и осмысливает объект, соотносит его с уже имеющимися у него знаниями.

Наглядный образ возникает не сам по себе, а в результате активной познавательной деятельности человека. Образы представления существенно отличаются от образов восприятия. По содержанию они богаче образов восприятия, но у разных людей они различны по отчетливости, яркости, устойчивости, полноте.

Наглядность в обучении — дидактический принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых учащимися. Принцип наглядности сформулировал и в XVII веке обосновал Я. А. Коменский. В основе его учения наглядности лежит сенсуалистически-материалистическая гносеология. Он приводит известную эмпирическую тезу: «Ничего не было в сознании, что заранее не было бы дано в ощущении» [1, с. 78].

Великий русский педагог К. Д. Ушинский подчеркивал: «Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче, потом вспоминаются» [4, с. 94]

Н. Пирогов в свое время отмечал, что «ни наглядность, ни слово сами по себе, без умения с ними обращаться как надо... ничего путного не сделают» [3, с. 58].

Существуют разные способы сочетания слова и наглядности, которые подробно проанализированы и обобщены Л. В. Занковым. Во-первых, при помощи слова учи-

тель сообщает сведения об объектах и явлениях и потом, демонстрируя соответствующие наглядные пособия, подтверждает правдивость своей информации. Во-вторых, при помощи слова учитель руководит наблюдениями учащихся, а знания о соответствующих явлениях они приобретают в процессе непосредственного наблюдения за этим явлением [2, с. 113].

В настоящее время работа со средствами наглядности претерпела кардинальные изменения и, не должна ограничиваться простым показом наглядных пособий, необходимо моделировать учебные ситуации, в которых обучающийся непосредственно взаимодействует с визуальными моделями, выполняя учебные действия и получая знания из результатов практической деятельности. Речь идет именно об учебном действии как «осознанном, целенаправленном, результативно завершенном познавательном акте; конкретном способе преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий».

В связи с этим принцип наглядности стали называть деятельностной наглядностью, исходя из ее содержания. Получается, что обучающийся в процессе усвоения знаний должен опираться на визуальные модели, созданные в ходе собственного познавательного опыта с помощью специальных средств наглядности. Деятельностная наглядность состоит из следующих компонентов:

- создание обучающимися визуальных моделей объектов, образующих проблемное поле;
- осуществление материализованных действий с визуальными моделями, позволяющими сформировать проблемную ситуацию;
- установление причинно-следственных связей между визуализированными компонентами моделируемой системы посредством допустимых её трансформаций.

Принцип визуализации развивается из принципа наглядности и предполагает предоставление информации не просто в виде готового зрительного образа, а в виде трансформированного из текста или изображения зрительного образа, который помогает ученику комплексно увязать в памяти существенные признаки изучаемого события или явления и зафиксировать его в качестве воспринимаемого образа [5].

Принцип визуализации не противоречит и, тем более, не отвергает принцип наглядности, а исходит из него и до-

полняет его. Ученики как бы «нанизывают» изучаемые события на нить образа. Визуальные пути и способы получения информации имеют ведущее значение и активно совершенствуются в глобальном информационно обществе. Общество не стоит на месте, оно развивается, появляются новые электронные ресурсы, которые позволяют использовать дополнительные возможности на уроках истории. Учителя получили возможность применять различные подходы построения визуально-графических форм исторической информации. Современные требования к визуализации отличаются от традиционного подхода к наглядности.

Наглядные образы могут быть использованы на различных этапах занятия: мотивационном, этапе структурирования информации, рефлексивном, организационном (визуальные образы правил работы).

Особое внимание заслуживают следующие положения:

- использование визуализации должно так же способствовать активности учащихся (задания и вопросы с использованием наглядных пособий должны быть и творческого характера в том числе);
- важно, чтобы учащиеся получали опыт самостоятельной визуализации;
- визуальный ряд должен наводить учащихся на размышление и организацию дискуссии, и никоим образом не навязывать ни образы, ни позицию;
- необходимо сочетать баланс вербальности и визуальности и следить за отсутствием информационной перегруженности и избыточности, информационное насыщение должно быть умеренным.

Таким образом, визуализация — это способ получения и обобщения знаний с помощью зрительного образа события, факта, понятия, явления, процесса и т. п., основанный системном структурировании информации в наглядной форме и на ассоциативном мышлении. В свою очередь, применение наглядности на уроках истории отвечает требованиям к результатам освоения обучающимися образовательной программы основного общего образования, обозначенным в ФГОС ООО. В требованиях к уровню подготовки выпускников старшей школы, планируемых результатах и умениях, к числу основных умений относится умение анализировать историческую информацию, содержащуюся в различных знаковых системах (карта, текст, таблица, аудиовизуальный ряд, схема).

Литература:

1. Великая дидактика Я. А. Коменского. — [Санкт-Петербург: Симашко, 1875. — 282 с.
2. Занков, Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. — М.: Учпедгиз, 1960. — 311 с.
3. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — М.: Юрайт, 2025. — 387 с. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/562238> (дата обращения: 05.12.2025)
4. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. — М.: Издательство Юрайт, 2025. — 258 с. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/562235> (дата обращения: 05.12.2025).
5. Яблонская, О. В. Методика обучения истории и обществознанию. Работа с изображениями: учебник для вузов / О. В. Яблонская. — М.: Юрайт, 2025. — 138 с. — Режим доступа: URL: <https://urait.ru/bcode/569195> (дата обращения: 05.12.2025).

Методическое оснащение уроков социально-бытовой ориентировки в специальной школе

Жумадилова Нурсулу Бекмуханбетовна, студент магистратуры
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

Статья посвящена особенностям методического оснащения уроков социально-бытовой ориентировки (СБО) в специальной школе, ориентированной на обучение детей с особыми образовательными потребностями. Раскрывается структура учебных материалов, содержание методических средств, а также их роль в формировании практических навыков и социальной самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, специальная школа, методическое оснащение, педагогическая поддержка, обучающиеся с ООП.

Введение

Социально-бытовая ориентировка (СБО) является важнейшим учебным предметом в специальной школе, поскольку направлена на формирование у обучающихся жизненно значимых навыков, обеспечивающих их самостоятельность и успешную интеграцию в общественную среду [1]. Методическое оснащение уроков СБО представляет собой систему материалов, технических средств и педагогических ресурсов, которые позволяют организовать обучение в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся и требованиями адаптированных образовательных программ [2].

Теоретические основы методического оснащения уроков СБО

Методическое обеспечение уроков СБО включает инструментарий, направленный на развитие бытовой компетентности, трудовых навыков, коммуникативной культуры и способности применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях [3].

Содержание методических материалов строится с учётом принципов:

- **наглядности и практической направленности,**
- **постепенности и доступности,**
- **индивидуализации обучения,**
- **опоры на личный опыт обучающихся** [4].

Значение методического обеспечения заключается в том, что оно позволяет превратить уроки СБО в пространство практической деятельности, где ученик может осваивать бытовые операции, пробовать взаимодействие с предметами быта, моделировать повседневные ситуации и вырабатывать социально приемлемые формы поведения [5].

Содержание методического оснащения уроков СБО

Методическое оснащение уроков СБО включает три основных компонента:

1. Учебно-методические материалы

К ним относятся:

- адаптированные учебники и рабочие тетради;
- тематические карточки, схемы, пошаговые инструкции;
- дидактические материалы для формирования бытовых умений (например, карточки с изображением предметов, действий или последовательностей операций) [6].

Учебно-методические комплекты обеспечивают структурирование содержания, поэтапное обучение бытовым действиям, закрепление навыков и самостоятельную работу обучающегося.

2. Практическая и предметно-развивающая среда

Для организации занятий широко используются:

- бытовая техника и её модели;
- предметы личной и домашней гигиены;
- кухонные принадлежности;

- макеты помещений (кухня, магазин, прихожая);
- обучающие тренажёры для закрепления навыков самообслуживания [7].

Наличие предметно-развивающей среды позволяет выстраивать обучение на основе практического опыта, создавая условия для естественного формирования жизненно важных навыков.

3. Технические и цифровые средства обучения

Современное методическое оснащение включает:

- обучающие видеоролики;
- мультимедийные презентации;
- интерактивные программы и тренажёры;
- цифровые плакаты и пошаговые инструктивные материалы [8].

Технологические средства усиливают наглядность обучения, позволяют моделировать бытовые ситуации, которые невозможно воспроизвести в классе, и расширяют возможности самостоятельной работы учащихся.

Организация методического обеспечения в специальной школе

В специальной школе методическое оснащение уроков СБО формируется в соответствии с образовательной программой и индивидуальными образовательными маршрутами обучающихся. При подборе материалов учитываются возраст, уровень развития, особенности когнитивной сферы, объём необходимых бытовых навыков.

Учителю важно обеспечивать вариативность средств обучения, чтобы каждый обучающийся мог постепенно переходить от демонстрации действий к выполнению операций под руководством педагога, а затем и к самостоятельному выполнению бытовых задач [9].

Организация методического обеспечения предполагает также систематическое обновление и расширение материалов для поддержания интереса учащихся, усиления мотивации и возможности освоения новых навыков.

Вывод

Методическое оснащение уроков социально-бытовой ориентировки является ключевым элементом образовательного процесса в специальной школе. Оно обеспечивает практическую направленность занятий, способствует формированию жизненной компетентности обучающихся, развивает способность к самостоятельным действиям и социальному взаимодействию. Разнообразие и продуманность методического инструментария создают условия для эффективного решения задач обучения, воспитания и социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 1988. — 320 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — М.: Просвещение, 1983. — 432 с.
3. Трошенков И. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся специальных школ. — М.: Владос, 2001. — 176 с.
4. Запорожец А. В. Развитие восприятия и движений ребенка. — М., 1965. — 248 с.
5. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование умений и навыков. — М.: Педагогика, 1973. — 143 с.
6. Малофеев Н. Н. Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития. — М.: академкнига, 2006. — 304 с.
7. Никольская О. С. Психолого-педагогические основы обучения детей с ОВЗ. — СПб.: Речь, 2010. — 216 с.
8. Ремезова М. А. Технологии обучения детей с особенностями развития. — М.: Владос, 2012. — 256 с.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — М.: Просвещение, 1977. — 383 с.

Современные подходы к взаимодействию детского сада и семьи по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников

Калинина Ольга Васильевна, воспитатель;
Прибыткова Татьяна Васильевна, воспитатель;
Мещерякова Евгения Александровна, воспитатель
МАДОУ центр развития ребенка — детский сад № 85 г. Томска

В статье рассматриваются актуальные вопросы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Особое внимание уделяется поиску эффективных форм партнерского взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи как ключевого условия формирования у ребенка основ гражданской идентичности, любви к малой Родине и Отечеству. Автор анализирует современные подходы и практики, выходящие за рамки традиционных методов, и предлагает конкретные пути повышения эффективности совместной работы.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, дошкольное образование, ФГОС ДО, ФОП ДО, взаимодействие с семьей, детско-родительские проекты, социальное партнерство, гражданская идентичность.

Нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из приоритетных задач современной государственной политики в сфере образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках как важную составляющую образовательной области «Познавательное развитие» [1]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) актуализирует эту задачу, закрепляя базовые ценности и конкретизируя целевые ориентиры в части воспитания уважения к культурным традициям многонационального народа России [2].

Однако достижение этих целей невозможно в отрыве от института семьи, которая является первичной и наиболее значимой средой развития личности ребенка. Именно в семье закладываются основы нравственности, формируются первые чувства привязанности к родному дому, улице, городу. Следовательно, современный подход к нравственно-патриотическому воспитанию в детском саду должен базироваться на принципах тесного, системного и конструктивного партнерства с родителями (законными представителями) воспитанников.

Традиционные формы работы с семьей, такие как родительские собрания, консультации или информационные стенды, сегодня показывают недостаточную эффективность. Они носят часто односторонний, просветительский характер и не вовлекают семью в активную совместную деятельность. Современные подходы предполагают переход от информирования родителей к их непосредственному участию в образовательном процессе, совместному проектированию и проживанию значимых событий. Среди наиболее продуктивных современных форм взаимодействия можно выделить:

1. Совместные детско-родительские проекты исследовательского и творческого характера: «Генеалогическое

дерево моей семьи», «Профессии наших родителей», «Улица, на которой я живу: история и современность», «Семейная реликвия». Такие проекты не только стимулируют познавательный интерес ребенка, но и способствуют укреплению семейных связей, осознанию преемственности поколений.

2. Интерактивные формы проведения мероприятий: вместо пассивного слушания на утренниках, посвященных Дню Победы или Дню народного единства, родители становятся активными участниками: вместе с детьми готовят рассказы о героях своей семьи, участвуют в театрализованных постановках, создают «Стены памяти» с фотографиями и историями, мастерят элементы костюмов или атрибутики.

3. Организация семейных клубов или гостиных: например, «Клуб путешественников по родному краю», где семьи делятся впечатлениями и фотоматериалами от посещений местных музеев, памятных мест; или «Литературная гостиная», посвященная чтению и обсуждению произведений отечественных писателей и поэтов о Родине.

4. Использование цифровых технологий для создания общего информационно-творческого пространства:

- Ведение группового блога или закрытой социальной страницы, где публикуются семейные фотоколлажи, видеотчеты о выходных, проведенных на природе родного края.

- Создание виртуальных экскурсий по городу силами родителей и педагогов.

- Совместное ведение «Электронной книги памяти» группы.

5. Волонтерские инициативы с участием семей: посадка деревьев на территории детского сада («Аллея семьи»), участие в субботниках по благоустройству близлежащей территории, подготовка поздравительных открыток для ветеранов микрорайона. Это формирует у ребенка практический опыт социально-значимой деятельности.

6. «Профессиональные» мастер-классы от родителей: привлечение родителей разных профессий для рассказа

о своей работе на благо города/страны (врач, строитель, сотрудник МЧС, художник). Это помогает связать понятие патриотизма с конкретным, понятным для ребенка трудом.

Критически важным условием успеха является **дифференцированный и личностно-ориентированный подход** к семьям. Необходимо учитывать социальный статус, культурный багаж, интересы и возможности каждой семьи. Задача педагога — не поучать, а создать такую атмосферу доверия и взаимоуважения, в которой родители чувствуют себя полноправными субъектами воспитательного процесса, готовыми делиться своим уникальным семейным опытом.

Таким образом, современные подходы к взаимодействию детского сада и семьи в области нравственно-патриотического воспитания, отвечающие требованиям ФГОС ДО и ФОП ДО, смещают акцент с формального на содержательное, с монолога на диалог, с информирования на совместную деятельность. Создание единого воспитательного пространства «детский сад — семья», наполненного общими ценностями, переживаниями и делами, является основой для формирования у дошкольника искренних чувств любви и ответственности по отношению к своей семье, малой Родине и стране в целом.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ред. от 21.01.2019). — URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.10.2023).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования». — URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.10.2023).
3. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. и др. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2023. — 672 с.
4. Дыбина О. В., Щетинина В. В. Патриотическое воспитание дошкольников через проектно-исследовательскую деятельность // Дошкольное воспитание. — 2021. — № 5. — С. 45–52.
5. Кокуева Л. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа. — М.: АРКТИ, 2019. — 144 с.

Гражданская идентичность в кадетском образовании

Кальченко Елена Александровна, куратор кадетских классов
ГБОУ г. Москвы «Школа № 491 «Марьино»

Данная статья посвящена вопросу формирования гражданской идентичности в рамках кадрового образования в современной России. Было рассмотрено понятие гражданской идентичности, механизмы её развития и особенности воспитания будущих лидеров гражданского общества через систему кадетских образовательных учреждений. Проведен анализ теоретико-методологических подходов к воспитательной работе, представлены практические рекомендации по организации образовательного процесса с целью укрепления патриотизма и гражданских ценностей среди учащихся-кадетов.

Ключевые слова: гражданская идентичность, воспитание, патриотизм, патриотизм, лидерство, кадетское образование.

Civil identity in cadet education

This article is devoted to the issue of forming a civil identity within the framework of personnel education in modern Russia. The concept of civil identity, mechanisms of its development and features of the upbringing of future leaders of civil society through the system of cadet educational institutions were considered. The analysis of theoretical and methodological approaches to educational work was carried out, practical recommendations on the organization of the educational process in order to strengthen patriotism and civic values among cadet students were presented.

Keywords: civic identity, education, patriotism, leadership, cadet education.

Необходимость повышения уровня гражданской активности молодежи, подготовки компетентных граждан-патриотов, готовых ответственно относиться

к выполнению своих обязанностей перед обществом и государством обуславливает актуальность данного исследования. Система кадрового образования является одной из

ключевых площадок, обеспечивающих целенаправленное формирование нравственных качеств и чувства принадлежности к своему народу и Отечеству.

В современном российском научно-педагогическом дискурсе наблюдается существенная дивергенция концептуальных подходов к интерпретации феномена гражданской идентичности, несмотря на общепризнанную актуальность его теоретического осмысления.

Гражданская идентичность представляет собой комплексный феномен устойчивой самоидентификации индивида как члена конкретного социально-государственного образования, характеризующийся интериоризацией социокультурных норм и традиционных паттернов поведения, а также выраженной направленностью на реализацию общественно значимых целей.

Процесс становления гражданской идентичности, инициируемый на ранних этапах онтогенеза, характеризуется пролонгированностью и непрерывностью, реализуясь посредством комплексного взаимодействия социализационных механизмов, семейной педагогики, институционального образования и внеучебных практик.

В современных социокультурных условиях наблюдается дефицит эффективных механизмов гражданской социализации молодежи, отсутствует целостная модель интеграции подрастающего поколения в социум. Актуальной проблемой выступает размытость критериев дифференциации между исторически устойчивыми, сохраняющими свою значимость традициями и утратившими актуальность социокультурными практиками. При этом современный образовательный процесс органично сочетает преемственность исторического опыта с инновационными целевыми ориентирами, обусловленными вызовами времени.

Отметим, что развитие гражданской идентичности способствует укреплению позитивного восприятия своего государства, уважению конституционных прав и свобод, готовности исполнять обязанности гражданина. Для кадетов важно особое внимание уделять формированию осознанного отношения к истории Отечества, традициям российского народа, чувствам гордости и уважения к государственным символам и институтам власти.

Рассмотрим особенности кадетского образования в контексте формирования гражданской идентичности.

Начнем с того, что система кадетского образования представляет собой уникальную форму воспитания молодых граждан России. Кадеты получают углубленные знания по истории, культуре, праву, экономике и другим дисциплинам, связанным с гражданским образованием.

По мнению Коряковцева О. А. «воспитательная работа должна быть направлена на развитие интеллектуальных способностей, морально-нравственного облика, физической выносливости и военной дисциплины» [2].

Ефимова М. В. выделяет другую особенность системы кадетского образования, по ее мнению, ей являются «строгие правила внутреннего распорядка, соблюдение субординации, занятия спортом и военное обучение» [1].

Несомненно, именно такие условия способствуют выработке волевых качеств, инициативности, ответственности, самостоятельности и уверенности в себе. Важнейшими компонентами программы кадетского образования выступают военно-патриотическое направление, волонтерская активность, участие в социально значимых проектах и акциях.

Практический педагогический опыт показывает, что именно такая комплексная система позволяет эффективно формировать чувство собственного достоинства, ответственность за судьбу Родины и желание служить ей верой и правдой.

Рассматривая педагогические технологии формирования гражданской идентичности в кадетской среде, Краснов Е. В. отметил, что «для эффективного решения поставленных задач используются разнообразные формы учебно-воспитательного процесса, позволяющие развивать у подростков необходимые качества и компетенции» [3]:

К традиционным методам воспитания относятся:

- уроки истории, обществознания, права, экономики;
- классные часы, посвященные вопросам гражданства и патриотизма;
- встречи с ветеранами войн и труда, героями нашего времени;
- экскурсии по историческим местам родного края и страны;
- чтение художественной литературы и просмотр фильмов патриотического содержания.

К современным интерактивным методикам относятся:

- дискуссии, дебаты, ролевые игры на темы морального выбора и социальной справедливости;
- проекты по изучению культурного наследия народов России;
- конкурсные мероприятия («Лучший кадет», олимпиады);
- посещение музеев, театров, концертов классической музыки;
- организация творческих конкурсов рисунков, сочинений, презентаций, отражающих темы служения Отечеству.

Вышеперечисленные методы позволяют не только передать ученикам важную информацию, но и сформировать эмоционально значимое отношение к событиям прошлого и настоящего, стимулируя интерес к познанию истории и культуры своего народа.

Исследователи Хоронько Л. Я., Цквитария Т. А., Аханов И. В. отмечают, что «формирование гражданской идентичности рассматривается не как элементы проявления, а как набор последовательных взаимосвязанных поступков и предпочтений личности. Гражданская идентичность не является константой и набором неизменных характеристик. При рассмотрении основных тенденций развития современного российского общества следует отметить, что ценности и представления, которые ранее служили ориентирами поступков личности, были отверг-

нуты, а новые варианты взаимодействия еще не сформировались в обществе и сознании граждан. Личность современного человека изменяема и готова к трансформации и адаптации. В условиях усложнения картины социальной реальности, развития российского общества как открытой системы, гражданин вынужден выбирать свой жизненный путь с самых разных точек зрения, постоянно корректируя свои жизненные цели, мотивы деятельности и ценностные установки» [5].

Куликова О. Е. считает, что «в целях улучшения результатов формирования гражданской идентичности в кадетском образовании, необходимо усилить роль наставничества опытных педагогов и ветеранов, активнее привлекать родителей к процессу воспитания детей, расширить спектр мероприятий культурно-просветительного характера, внедрить современные цифровые технологии в образовательный процесс, направленные на

создание комфортной среды для самовыражения и творчества обучающихся» [4].

Таким образом, формирование гражданской идентичности — это важнейшая задача современного российского образования, особенно актуальная в условиях переменчивого мира и растущего интереса молодёжи к собственной национальной самоидентификации. Эффективность кадетского образования в данном направлении доказана многолетним положительным опытом, успешностью выпускников, востребованностью профессиональных кадров в разных сферах общественной жизни.

Систематизированный подход к воспитанию гражданской ответственности, применение эффективных педагогических технологий и методических приемов позволяют успешно решать поставленную задачу, обеспечивая подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих чувством долга и личной ответственности перед страной.

Литература:

1. Ефимова М. В. Особенности патриотического воспитания в кадетском образовании / М. В. Ефимова, А. В. Васильев. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 23 (470). — С. 532–534.
2. Коряковцева О. А. Организация работы с молодежью: гражданское образование и идентичность: учебник для вузов / О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук, Т. В. Макеева, В. Н. Гурьянчик; под ред. Т. В. Макеевой. — Москва: Юрайт, 2025. — 267 с.
3. Краснов Е. В. Теоретические подходы к пониманию гражданской идентичности обучающихся / Е. В. Краснов // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 62–1. — С. 164–167.
4. Куликова О. Е. Формирование гражданской идентичности кадет в современном российском обществе / О. Е. Куликова // Молодой ученый. — 2024. — № 8 (507). — С. 88–90.
5. Хоронько Л. Я., Цквитария Т. А., Аханов И. В. Педагогические особенности формирования гражданской идентичности у воспитанников кадетских корпусов / Л. Я. Хоронько, Т. А. Цквитария, И. В. Аханов // Педагогические науки. — 2020. — С. 451–456.

Цифровая трансформация в обучении иностранным языкам: роль искусственного интеллекта

Ким Ксения Ирсеновна, студент магистратуры
Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

В статье автор исследует возможность применения технологий искусственного интеллекта в области методики обучения иностранным языкам в современном мире.

Ключевые слова: цифровая трансформация, технологии искусственного интеллекта, иностранный язык, обучение, нейросеть.

Digital transformation in foreign language teaching: the role of Artificial Intelligence

Kim Ksenia Irsenovna, master's student
Tambov State University named after G. R. Derzhavin

In this article, the author explores the possibility of using artificial intelligence in the field of foreign language teaching in the modern world.

Keywords: digital transformation, artificial intelligence, foreign language, learning, neural network.

Введение

В современном мире особую роль обретают интеллектуальные обучающие системы и технологические решения на базе искусственного интеллекта (ИИ). Несомненным фактом является то обстоятельство, что за короткий промежуток времени стремительно развивающиеся ИИ-технологии значительно упростили различные аспекты жизни человека. Продвинутое алгоритмы искусственного интеллекта позволили человечеству перейти на упрощённую систему обработки информации в сети интернет, значительно сократив не только энерго-, но и времязатраты [1].

Не менее интересным направлением при изучении основ ИИ является возможность применения указанных систем и технологий в области методики обучения иностранным языкам. Несмотря на явные положительные аспекты в актуальный период времени остаются нерешёнными вопросы, касающиеся качественной системной интеграции ИИ-технологий в учебный процесс [2].

Актуальность исследования заключается в необходимости изучения и анализа возможности использования ИИ-технологий в области обучения иностранным языкам.

Цель исследования: обзор основных преимуществ и недостатков ИИ-технологий в области обучения иностранным языкам.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать состояние технологических решений, оснащённых ИИ на современном этапе.
2. Проанализировать конкретные примеры применения технологических решений, оснащённых ИИ в процессе обучения иностранным языкам.
3. Рассмотреть тенденции в применении ИИ-технологий в области традиционного образования.

Объектом исследования является процесс обучения иностранным языкам с использованием ИИ.

Результаты исследования

Сегодня адаптация словесных формаций иностранных языковых единиц по отношению к родному языку носителя весьма сомнительна.

Рассматривая данный вопрос необходимо пролить свет на положительные и отрицательные компоненты перевода. Так, машинный перевод в современных реалиях ознаменован рядом неточностей. Рассматривая качественный показатель стоит отметить, что на современном этапе система имеет множество недоработанных механизмов, в связи с чем итоговый продукт носит весьма сомнительный характер. Во-первых, предоставляемый материал варьируется от типизации запрашиваемого ресурса, т. е. запрашивая перевод одного и того же фрагмента текста на различных языках отчётливо наблюдается ис-

каженность информации. Вероятно, со временем данный алгоритм будет усовершенствован, но анализируя сегоднешний формат работы ИИ в области переводов, можно полагать что на данную разработку уйдут десятилетия.

Исходя из этого проектируется следующая картина — традиционный перевод текстовых единиц носит исторический подтекст, а машинный — примитивный. Действительно, машинный перевод не способен отразить всю глубину потока мыслей автора, что, несомненно, делает указанный продукт недостаточно информативным.

Для детального понимания вопроса рассмотрим искусственный интеллект через призму исторического развития. Первые упоминания о машинах, замещающих разум человека, относятся к середине XX века. Вероятно, изначально такие системы предлагали некую электронную библиотеку с оперативным анализом находящейся в ней информации.

В 1956 году на конференции в Дартмуте, организованной Джоном Маккарти, Марвином Мински и другими, была официально заложена основа для изучения ИИ как отдельной научной дисциплины. В ходе конференции звучали лозунги о замещении человеческого труда электронными системами. Очевидно, изначально система предполагала некую электронную библиотеку, способную с помощью определённых нейронных связей моделировать ответ с наиболее обширным пересечением с заданными параметрами.

В течение незначительного отрезка времени положения, выносимые на защиту исследователями, получили пристальное внимание со стороны прессы, что несомненно охарактеризовало данную тематику как перспективное направление, способное принести мировую славу.

На начало 2000-х годов искусственный интеллект охватил различные сферы общества. Так искусственный интеллект стал проникать в робототехнику, автоматизируя различные поисковые системы.

Искусственный интеллект на данный момент разделен на несколько направлений:

1. Обучение. Современные системы ИИ, как правило, основаны на методах машинного обучения, которые, в свою очередь, позволяют ИИ извлекать знания из данных, тем самым обучаясь на примерах. Каждый из подходов имеет свои особенности и применяется в зависимости от конкретных задач.

2. Важным принципом является обобщение. Это способность модели применять полученные знания к новым, ранее не встречавшимся данным. Обобщение полученного материала является поистине важным аспектом, определяющим успешность системы. Данный метод выступает неким регулятором, позволяющим определять уровень интеллектуальности искусственного интеллекта.

3. Третьим принципом является адаптация. Современные системы ИИ должны оперативно адаптироваться

к стремительно меняющимся информационным моделям. В данном сегменте применяются адаптивные алгоритмы, позволяющие системам ИИ своевременно обновлять свои данные в реальном времени, делая их более эффективными и гибкими.

4. Принцип восприятия. Система ИИ в рамках своего функционала способна воспринимать стилевые особенности анализируемого материала, основываясь на ключевых сегментах, определяющих принадлежность продукта к определённой сфере.

5. Взаимодействие. Наконец, взаимодействие является ключевым принципом, определяющим порядок пересечения ИИ с такими подструктурами как сегмент практического применения, взаимодействие с пользователями, а также с иными системами, имеющими схожий алгоритмический характер.

Противоречия и синергия данных аспектов вызывают как конфликты, так и перспективы для развития. Отметим, что при этом исследование охватывает три ключевые темы:

1. первая связана с взаимосвязью когнитивных аспектов и информационно-коммуникационных технологий;
2. вторая касается социальных и экономических изменений, которые, в свою очередь в дальнейшем окажут влияние на профессию преподавателя в десятилетней перспективе.

3. третья программа фокусируется на формирование учебно-методических программ для обучения преподавательского состава в контексте цифрового пространства [3].

Со временем размышления о природе искусственного интеллекта вышли на новый уровень — машине предстояло не только оперативно анализировать информацию, но и принимать самостоятельные решения. Именно способность моделировать собственные ответы вывело человечество на новый уровень, открыв новые горизонты для различных сфер жизни. Одной такой отраслью стало обучение студентов иностранным языкам.

Итак, возможно ли внедрить в процесс обучения иностранным языкам интеллектуальные обучающие системы и технологические решения, обладающие искусственным интеллектом? Ответить на этот вопрос однозначно нельзя. Весьма распространённым способом в борьбе за знания в области иностранных языков стала нейросеть ChatGPT 5, позволившая получать возможность изучения новых слов, а также их использования в контекстуальном формате. Не менее важным аспектом является — тренировка лексики (искусственный интеллект в зависимости от уровня подготовки ученика подбирает задания, направленные на заучивание), перефразирование предложений.

Особое место при изучении иностранных языков отводится возможности построения диалога с нейросетью ChatGPT 5. Очевидным положительным моментом данного процесса является тот факт, что происходит формирование и совершенствование практических навыков, что несомненно повышает усвояемость материала.

Помимо этого, система или технология, оснащённая ИИ, выстраивает чёткий алгоритм, основанный на ана-

лизе всех источников, собранных в мировой паутине. Так, искусственный интеллект проводит системный анализ поступающих запросов от различных пользователей: после выстраивает чёткую систему, способствующую быстрому восприятию информации. Отметим, что при этом системы, приложения ориентируются на индивидуальных показателях потребителя, что в свою очередь повышает заинтересованность ученика к образовательному процессу.

Не менее важным аспектом применения систем и технологий, оснащённых искусственным интеллектом в области обучения иностранных языков является аудирование. Именно слуховое восприятие строит нейронные цепи в сознание ученика проецируя подражание произношению носителя. Процесс обучения в указанных обстоятельствах происходит в комфортной обстановке, т. к. ученик не испытывает таких негативных проявлений как: стеснение, стресс, замкнутость, страх оказаться непонятым / нелепым. В указанном контексте не менее интересным остаётся тематика интерактивного обучения.

В настоящий момент наиболее популярными обучающими платформами являются: Duolingo, Babel, English Galaxy. Рассмотрим более детально алгоритмы действия приложения для изучения английского языка English Galaxy. English Galaxy — приложение, основанное на системном подходе, учитывающее индивидуальные особенности обучающегося. Значимым компонентом представляется всестороннее аудирование, причём ученик самостоятельно выбирает формат английского — американский или британский вариант.

Также отметим, что указанная система создаёт инклюзивность образовательного процесса. Люди с ограниченными возможностями в условиях цифровизации смогут проходить обучение в рамках четко подобранной программы, способной отвечать на изменения их состояния. Такая форма включает в себя возможность адаптировать приложения к слабослышащим, а также людям с дислексией.

Несмотря на значительное количество положительных сторон наряду с ними существуют проблемные вопросы, связанные с интерпретацией результатов, полученных в ходе анализа информации, так как отмечалось ранее — системы с ИИ анализируют все источники без исключения, в том числе, где информация не является соответствующей действительности.

Что касается внедрения систем и технологий, оснащённых искусственным интеллектом в образовательную сферу: возникает ряд ограничений. Первостепенной проблематикой в данном вопросе выступает техническая ограниченность. Несмотря на всестороннюю цифровизацию пространства не все учащиеся имеют доступ к указанным ресурсам, что в свою очередь смоделирует неравенство учеников. Именно поэтому важно найти баланс в области внедрения интеллектуальной системы на базе ИИ в привычную систему образования [5].

Отечественные разработки искусственного интеллекта в образовании в настоящее время в основном ре-

шают локальные задачи: используются в качестве «приложения-репетитора», для автоматизации контроля знаний и т. п. На государственном уровне принято решение о внедрении предмета «Искусственный интеллект» с 2021 года в школьную программу, что свидетельствует об интересе государства в развитии этого направления.

В рамках изучения тематики рассматриваемого вопроса целесообразно отметить эпидемию COVID-19. Так, в период 2020–2021 система образования перешла в формат дистанционного обучения. Именно в указанный период стала формироваться тенденция к персонализации образовательного процесса. В связи с данным обстоятельством началось активное внедрение ИИ для построения индивидуального плана [3].

В актуальный период времени отмечена проблемная сфера в области курсового обучения определённой предметной области. Так, в виду ограниченного времени ученики не способны в полной мере изучить все тонкости в области определённого иностранного языка.

Для решения данной проблемы институтом предлагаются дополнительные образовательные курсы по различным направлениям: от веб-разработки, разработки мобильных приложений, до программирования, в т. ч. 1С, изучения Big Data, изучения нейросетей и т. п.

Основная проблема — это определение направления, в котором перспективнее развиваться студенту. Причем для решения данной проблемы просто тесты профессиональной пригодности не подходят, т. к. общее направление студенты уже выбрали, нужно только определиться с направлениями внутри IT-сферы.

Для решения данной проблемы была реализована следующая модель. В качестве инструмента для построения модели была выбрана нейронная сеть от Yandex — Catboost. Реализованный Yandex машинный метод способен учитывать категориальные признаки и обладает достаточно большой точностью. Catboost — программа, интерфейс которой основан на реалиях принятых решений. Модели, обученные с его помощью, могут использовать все многообразие данных, не переводя их в числовую форму.

Нейронная сеть была реализована с использованием библиотеки Catboost. CatBoost — открытая программная библиотека, разработанная компанией Яндекс и реализующая уникальный патентованный алгоритм построения моделей машинного обучения, использующий одну из оригинальных схем градиентного бустинга. Основное API

для работы с библиотекой реализовано для языка Python, также существует реализация для языка программирования R.

Выбор Catboost среди большого количества фреймворков для написания нейросети обоснован несколькими причинами:

- 1) Opensource. Библиотека машинного обучения расположена на просторах мировой сети «Интернет»
- 2) Простота интеграции с языками программирования (в нашем случае Python)
- 3) Достаточное количество документации
- 4) Точность обучения/вычисления
- 5) Наличие программы визуализации CatBoost Viewer, позволяющей отслеживать процесс обучения с помощью графиков [4].

В результате проделанной работы группой разработчиков реализован программный продукт.

Помимо прохождения теста в главном меню можно открыть окно с доступными курсами. При открытии данного окна срабатывает функция, которая добавляет изображения и названия курсов. Сначала из файла построчно считываются название курса и название его изображения. Далее идет цикл по количеству курсов, в котором на каждой итерации создается элемент image, в нем будет изображение курса, и элемент label, в нем будет название курса. К этим элементам применяются стили, и они добавляются в окно.

Вывод

Целесообразно отметить, что в современных реалиях необходимо внедрить профессиональную подготовку преподавательского состава к работе с новыми технологиями. В указанном контексте особая роль отводится оснащению образовательных учреждений техническими устройствами, с том числе скоростным интернетом.

Итак, в заключение отметим, что трансформация обучения иностранным языкам является весьма перспективным направлением, способным усовершенствовать, а главное структурно упростить процесс изучения. Процесс внедрения нейросетей в традиционный этап обучения в свою очередь будет способствовать развитию инклюзивности процесса освоения языка. При этом важно помнить, что системы, обладающие ИИ в актуальный период времени не способны полностью заменить традиционный процесс обучения иностранным языкам.

Литература:

1. Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — №. 1 (104). — С. 360–363.
2. Евстигнеев М. Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 18–24.
3. Мещерякова О. В. Возможности использования искусственного интеллекта для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — №. 6 (110). — С. 152–160.

4.

Евстигнеев М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29, № 2. — С. 309–323.

5.

Агальцова Д. В., Валькова Ю. Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — №. 2 (99). — С. 5–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-dlya-prepodavatelya-vuza>.

6.

Алтухова И. В., Маханькова Н. А., Соломатина Е. А. Особенности применения искусственного интеллекта при переводе художественных текстов (на материале «городских легенд») // Вестник Московской международной академии. — 2024. — №. 2. — С. 10–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-pri-perevode-hudozhestvennyh-tekstov-na-materiale-gorodskih-legend>.

7.

Анисимова А. С., Спиридонова М. П. К вопросу о возможностях использования технологий искусственного интеллекта в правосудии // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. — 2021. — Т. 39. — №. 3. — С. 161–165. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vozmozhnostyah-ispolzovaniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-pravosudii>.

8.

Лыкова С. А. Современные технологии преподавания иностранных языков // Державинский форум. — 2025 Т.9. № 3. С. 294–300.

Обследование речи детей раннего возраста

Колесникова Татьяна Владимировна, учитель-логопед
МБУДО «Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр» г. Владимира

Данная разработка содержит сведения о нормативах развития речи ребенка от рождения до 3 лет, а также способы и методы логопедической диагностики, применимые в этом возрастном отрезке. В материале представлены формулировки логопедических заключений для детей раннего возраста и примеры заданий для обследования речи.

Ключевые слова: экспрессивная речь, импрессивная речь, формирование речи в онтогенезе, коммуникативная активность, средства общения, адекватность взаимодействия.

В настоящее время в современной логопедии происходит смещение акцента на более раннее выявление отклонений в речевом развитии ребенка, причин, по которым в дальнейшем могут возникнуть серьезные вторичные отклонения в устной и письменной речи, в развитии коммуникативных навыков. Своевременное выявление речевых проблем позволяет при эффективной коррекционной работе повлиять на отсутствие социальной депривации ребенка, полноценно использовать сензитивные периоды развития речи. Чем раньше получится выявить отклонения в речевом развитии, тем больше времени у педагогов и родителей ребенка будет на их коррекцию.

При исследовании ребенка в доречевом периоде развития целесообразно опираться на методы анализа анамнестических данных, анкетирования родителей и наблюдения за действиями, поведением и игрой малыша. Необходимо учесть, сразу ли после рождения закричал ребенок, какова была функция дыхания, не проводились ли реанимационные мероприятия, интенсивная терапия, хирургические вмешательства; как производилось кормление, — хорошо ли сосал ребенок, не захлебывался ли он, не вытекало ли молоко через нос, быстро ли уставал при кормлении.

У ребенка в возрасте от 1 года до 3 лет при нормативном развитии отмечаются следующие этапы становления речи:

Возраст	Формирование экспрессивной речи в онтогенезе
1 год	Наличие от 5 до 10 общеупотребительных и лепетных слов, звукоподражаний, постоянно обозначающих одни и те же предметы/действия
1 год и 6 мес.	30–40 слов, номинативные предложения. Много звукоподражаний. Выразительная мимика, интонации, использование жестов.
1 год и 8 месяцев	Наличие фразы из 2х слов.
2 года	300–400 слов, фраза состоит из 3х слов. Ребенок старается повторять за взрослым новые слова и фразы.
2 года и 6 месяцев	Речь становится основным средством для общения. Фраза усложняется, но может быть аграмматичной.
3 года	Ребенок использует все части речи (кроме причастий и деепричастий), рассказывает стихи, поет песенки, передает увиденное небольшим рассказом, передает содержание знакомой сказки. В активном словаре около 1500 слов.

Кроме того, при логопедическом обследовании обращается внимание на особенности коммуникативного воздействия, уровень коммуникативной активности ребенка, использование средств коммуникации. Оценивается так же адекватность коммуникации: желание ребенка вступить в контакт, умение это осуществить, заинтересованность в контакте, умение подчиниться интересам взрослого: отвечать на вопросы при обследовании, выполнять просьбы логопеда.

Варианты:

- ребенок не вступает в контакт, не выражает заинтересованности к игрушкам, пособиям, уговорам взрослого, может плакать, кричать или, наоборот, быть равнодушным к процедуре обследования;
- вступает в контакт с трудом: проявляет слабый интерес ко взрослому и его инициативам, изредка отвечает на просьбы, но чаще уходит от ситуации общения, игнорирует обращение взрослого;
- избирательно контактирует: интерес к взрослому и его действиям недостаточно стойкий, иногда задания взрослого игнорируются;
- быстро и охотно вступает в контакт, улыбается, смеется, проявляет радость при общении, охотно выполняет просьбы, постоянно смотрит на взрослого, на его выражение лица.

Речевые и неречевые средства общения ребенка исследуются по следующим показателям: невербальные — движения тела, мимика, вокализации, вербальные — различные высказывания ребенка.

Варианты:

- ребенок пассивен, не использует никакие средства общения, не обращает внимания на взрослого;
- изредка использует взгляд, отдельные крики для выражения своих желаний или действий, мимика невыразительна, жесты используются недостаточно полноценно;
- ребенок использует несколько ограниченные средства общения: мимические реакции, взгляд, отдельные интонационно окрашенные голосовые реакции (поглядывает на взрослого, изредка обращается к нему);
- использует различные средства общения для выражения своих реакций и нужд, — и экспрессивно-мимические, и речь (голосовые реакции, слова, предложения).

Конечно же, в ситуации общения нужно учитывать состояние ребенка, его замотивированность, настроение, необходимо установить доброжелательный контакт. Беседу с ребенком целесообразно начать с тех вопросов, на которые он точно сможет дать ответ (от простого к сложному): — Как тебя зовут? С кем ты пришел? Если ребенок принес свою игрушку, хорошо будет суметь использовать ее и начать обследование с игры, кстати, на материале этой игрушки можно выявить ориентировку ребенка в собственном теле (Где у куклы голова? Ручки? Ножки? А у тебя есть...?), знание цветов, название одежды и т. п.

Учитель-логопед при обследовании речи ребенка раннего возраста использует следующие методы:

- наблюдение за коммуникативным поведением ребенка;
- обследование понимания речи;
- обследование пассивного и активного словаря;
- методика исследования понимания и использования простых предлогов;
- методика обследования звукопроизношения;
- сформированность навыков словообразования и словоизменения.

Далее приведены некоторые упражнения, используемые при обследовании речи:

«Кто так говорит?»

Задание направлено на выявление уровня слухового внимания и фонематического восприятия речевых сигналов, а также общего характера произвольных движений губ при речевых реакциях в игровой ситуации.

Оборудование: несколько пальчиковых игрушек, отличающихся друг от друга по «голосам» (петушок, собачка, поросенок).

Проведение обследования:

Логопед просит ребенка послушать, кто поет, и показать фигурку. Если ребенок речевой, — назвать соответствующее животное.

«Прячем игрушку»

Задание направлено на выявление объема понимаемых ребенком предложно-падежных конструкций (предлоги в, на, за, под, между).

Оборудование: любая пальчиковая игрушка.

Проведение обследования:

Для того чтобы ребенку было интересно выполнять это задание, желательно предъявить его в виде небольшого рассказа. Например, протягиваем ребенку игрушку: «Возьми зайку. Зайка боится лисы. Он прячется к тебе в карманчик. Где зайка? Зайка спрятался. Лиса пробежала мимо. А зайка вылез из карманчика и залез высоко-высоко: поставь зайку на стол. Опять появилась лиса. Давай прятать зайку. Спрячь его за спинку. Вот так, молодец!»

Если малыш не понимает некоторые задания (например, не может спрятать зайку «в коробку», «под коробкой» или «за елкой»), обязательно отмечается, умеет ли он спрятать зайку, используя только то, чем располагает сам: в карманчик; за спинку и т. д.

Ребенка трех лет можно уже спросить, где находится игрушка: «Зайчик-непоседа, не сидит на месте. Куда он сейчас запрыгнул? (на книгу) А где он теперь? (под столом)» и т. п.

«Что делает?»

Задание направлено на выявление объема понимания слов-действий.

Оборудование: предметы (кукла, машинка, кукольная шапочка, кукольная кровать, одеяльце, кубики, гараж); картинки (5–6 картинок с изображением действий, знакомых ребенку: ест, спит, моет руки, катается на качелях и т. п.).

Проведение обследования

Ребенку предлагается снять шапочку с куклы, положить куклу спать, положить кубики в машинку, поставить машинку в гараж, покатай куклу в машинке и т. п.

Затем малышу предлагают посмотреть на картинки с изображением различных действий и ответить на вопросы: «Что делает девочка; мальчик?» «Что делают дети?». Если малыш молчит, просят показать на картинках, где мальчик спит и т. д.

Варианты заключения учителя-логопеда:

Существуют вариативные подходы к формулировкам заключения на различных возрастных этапах.

1-й год жизни: — Задержка доречевого развития.

1–3 года: — Задержка речевого развития.

3 года: — Общее недоразвитие речи I (II, III) уровня речевого развития.

Также в заключении могут быть указаны дополнительные сведения, если они не укладываются в данные формулировки.

Литература:

1. Бадалян Л. О. Схема нормального психомоторного развития детей. // Невропатология. — М.: Просвещение, 1982.
2. Исенина Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период). — Иваново: ИВГУ, 1983.
3. Королёва И. В. Диагностические признаки нарушения слухового и речевого развития у детей в возрасте от рождения до 3-х лет. — СПб, 2000.
4. Приходько О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. / О. Г. Приходько, О. В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». — Москва: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015.
5. Разенкова Ю. А. Игры с детьми младенческого возраста. — М.: Школьная Пресса, 2000.
6. Фрухт Э. Л. Дети 1-го года жизни. Особенности психомоторного развития. — М.: Полиграфсервис, 1998.
7. Чиркина Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей. // М.: ИКП РАО, 1999.
8. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. М.: Аркти, 2005.

Использование кругов Луллия в логопедической работе по формированию навыков словообразования существительных у дошкольников с ОНР

Кондаурова Татьяна Евгеньевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Федосова Оксана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Самарский государственный социально-педагогический университет

Статья посвящена проблеме сформированности навыков словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена методика использования ТРИЗ-технологии (Круги Луллия) в процессе коррекционной работы по формированию словообразовательных навыков существительных.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словообразовательные навыки, коррекционная педагогика, ТРИЗ-технология, Круги Луллия, дошкольники.

В современных условиях увеличивается количество дошкольников, испытывающих трудности в речевом развитии. ОНР затрагивает все компоненты языковой системы, включая словообразование, что требует поиска эффективных методов коррекции. Отсутствие своевременной коррекции ОНР может привести к специфическим ошибкам в чтении (дислексии) и письме (дисграфии), а также затруднить усвоение школьной программы.

Словообразование является ключевым компонентом языковой компетенции. Формирование навыков образования существительных способствует расширению активного словаря, пониманию морфологических структур и подготовке к обучению грамоте. Для детей с ОНР это особенно значимо, так как нарушения в этой области затрудняют коммуникацию и познавательную деятельность.

Традиционные методы коррекции часто не обеспечивают достаточного интереса и мотивации у детей с ОНР, что приводит к быстрой утомляемости и снижению эффективности занятий. Круги Луллия как элемент технологии ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) вносят элемент игры, делая обучение более увлекательным и результативным [4].

Дети с ОНР часто испытывают трудности с абстрактным мышлением и восприятием вербальной информации. Круги Луллия позволяют визуализировать языковые закономерности, облегчая анализ и синтез словообразовательных моделей. Наглядное моделирование помогает детям зрительно представить структуру слова, что особенно важно для дошкольников.

Круги Луллия можно адаптировать для решения различных коррекционных задач: от закрепления произношения звуков до формирования лексико-грамматических категорий. Их использование возможно на индивидуальных и групповых занятиях, в игровой деятельности и самостоятельной работе.

Работа с кругами Луллия развивает не только речевые навыки, но и мышление, внимание, память, воображение. Это способствует комплексному развитию личности ребёнка и подготовке к школьному обучению.

Разрабатывая комплекс игровых упражнений по формированию навыков словообразования существительных, мы опирались на материалы следующих авторов: С. И. Гин, О. А. Новиковская, М. А. Орлова, Т. В. Тарасенко. Методическая разработка основывается на ТРИЗ-технологии, так как является эффективным способом развития речи у детей с ОНР [1, 2, 3, 5].

Основные направления работы включают игры на образование множественного числа, уменьшительно-ласкательных форм, согласование существительных с числительными, развитие творческого мышления и словообразования, закрепление лексических тем.

Приведем несколько упражнений по формированию навыков словообразования существительных:

1. Игра «Большой и маленький».

Цель: согласование прилагательных с существительными, образование уменьшительно-ласкательных форм прилагательных.

Инструкция: посмотри на изображения первого круга и назови их.

На первом круге изображены большие предметы, а на втором круге маленькие. Подбери большие предметы к тем же маленьким предметам, называя их. Например: я буду говорить о большом предмете, а ты о маленьком. Яблоко сладкое, а ... (яблочко сладенькое). Чашка синяя, а ... (чашечка синенькая). Цветок красный, а цветочек красненький. Ведро синее, а ... (ведёрко синенькое). Дом низкий, а ... (домик низенький). Цыплёнок пушистый, а ... (цыплёночек пушистенький). Морковь вкусная, а ... (морковочка вкусенькая).

Стимульный материал: «Круги Луллия» и картинки.

Ход проведения: логопед просит ребёнка посмотреть внимательно на круги и подобрать большие к маленьким предметам, называя их.

2. Игра «Один и много».

Цель: обучение детей правильно образовывать в речи существительные единственного и множественного числа (трудные формы).

Инструкция: посмотри внимательно на изображения на первом круге. Раскрути круг и скажи, что тебе выпало. (Например: рот). А теперь попробуй подобрать к этой картинке картинку с таким же предметом только, когда их много. Назови, что здесь видишь? (Например: рты). (Это ухо, а это уши; это лев, а это львы; это пень, а это пни; это ком, а это комья; это брат, а это братья; это сестра, а это сёстры; это человек, а это люди; это ребёнок, а это дети; это пальто, а это пальто).

Стимульный материал: «Круги Луллия» с предметными картинками в единственном и множественном числе.

Ход проведения: логопед просит ребёнка посмотреть внимательно на картинку на первом круге, раскрутить круг, а потом назвать, что ему выпало.

3. Игра «Назови детеныша».

Цель: закреплять знания о диких и домашних животных.

Инструкция: посмотри внимательно на большой круг, что здесь изображено? (Животные). Раскрути большой круг и скажи какое животное тебе выпало? (Медведица). А теперь попробуй найти и назвать детёныша медведицы, раскручивая маленький круг. (Например: у медведицы медвежонок и так далее).

Стимульный материал: «Круги Луллия» и картинки диких и домашних животных.

Ход проведения: на большом круге ребёнок выбирает животное, определяет, к каким животным отно-

сятся. Затем вращает круг с изображением детёнышей животных. Находит нужного детёныша, правильно называет детёныша, составляет предложение.

Несмотря на потенциал кругов Луллия, их применение в коррекции ОНР изучено недостаточно полно. Существует потребность в дальнейших исследованиях эффективности этого метода, разработке методических рекомендаций и систем занятий.

В работах отмечается положительная динамика развития речевых функций у дошкольников с ОНР после коррекционной работы с использованием кругов Луллия, включая повышение уровня автоматизации звуков, улучшение лексико-грамматических навыков и развитие связной речи.

Исследования показывают, что применение кругов Луллия в логопедической работе способствует улучшению звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, а также расширению словарного запаса и совершенствованию связной речи. Круги Луллия помогают поддерживать интерес к занятиям, снижают психологическое и физическое напряжение, обеспечивают более эффективное восприятие нового материала.

Таким образом, использование кругов Луллия в коррекции ОНР представляет собой перспективное направление, сочетающее игровые формы с развивающим потенциалом, что делает его актуальным для современной логопедии.

Литература:

1. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкол. учреждений: 3-е изд. — Минск: ИВЦ Минфина, 2007. — 112с.
2. Новиковская О. А. Логопедическая грамматика для малышей. Пособие для занятий с детьми 4–6 лет. — Санкт-Петербург: Корона принт, 2004. — 80 с.
3. Орлов, М. А. Нетрудная ТРИЗ / М. А. Орлов — Москва: Солонпресс, 2014. — 384 с.
4. Селиванова, Т. Е. Общее недоразвитие речи у дошкольников: понятие и особенности развития их психических процессов / Т. Е. Селиванова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 51 (550). — С. 300–301. —URL: <https://moluch.ru/archive/550/120846>.
5. Тарасенко Т. В., Казьмина Э. В. Использование кругов Луллия в познавательном-речевом развитии детей старшего дошкольного возраста // Символ науки. — 2016. — № 10. — с. 19–23.

Профилактика речевых нарушений и стимуляция речевого развития в условиях семьи

Копытенко Наталья Алексеевна, старший воспитатель;
Шевцова Вероника Евгеньевна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 3 пос. Комсомолец м. о. Ейский район (Краснодарский край)

Статья посвящена актуальной проблеме профилактики речевых нарушений и стимуляции речевого развития детей дошкольного возраста в условиях семьи. Рассматривается роль семьи как первичной речевой среды и ее влияние на формирование речи ребенка. Освещены основные факторы, влияющие на речевое развитие, и представлены практические рекомендации для родителей по созданию благоприятной речевой среды, стимуляции всех компонентов речи и своевременному выявлению возможных нарушений. Особое внимание уделено важности взаимодействия семьи и специалистов в процессе речевого развития ребенка.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, профилактика, нарушения речи, стимуляция, семья, дошкольный возраст, фонетика, лексика, грамматика, связная речь, речевая среда, взаимодействие.

Развитие речи — один из важнейших этапов становления личности ребенка, фундамент для успешного обучения, социальной адаптации и полноценного взаимодействия с окружающим миром. Речь, как сложная психофизиологическая функция, формируется постепенно, проходя ряд последовательных стадий. Своевременное и гармоничное развитие речи является залогом успешного освоения знаний, формирования коммуникативных

навыков и раскрытия творческого потенциала ребенка. Однако, как показывает практика, речевые нарушения встречаются достаточно часто и могут оказывать значительное влияние на дальнейшую жизнь человека.

В связи с этим, проблема профилактики речевых нарушений и стимуляции речевого развития в дошкольном возрасте приобретает особую актуальность. Речь идет не только о работе специалистов — логопедов, дефекто-

логов, педагогов, психологов, но и о активном участии семьи в этом процессе. Именно в семье ребенок получает первый опыт общения, формирует свои представления о мире и усваивает родной язык. Семейная среда, насыщенная речевым взаимодействием, любовью и поддержкой, является наиболее благоприятной для развития речи ребенка.

Необходимо отметить, что речевое развитие ребенка — это сложный и многогранный процесс, который зависит от множества факторов. К ним относятся биологические факторы (наследственность, состояние здоровья ребенка, особенности строения речевого аппарата), социальные факторы (окружающая среда, стиль воспитания, речевое окружение) и психологические факторы (эмоциональное состояние ребенка, мотивация к общению, особенности познавательной деятельности).

Профилактика речевых нарушений должна начинаться с самого раннего возраста. Уже в период беременности будущая мать должна заботиться о своем здоровье, избегать стрессов и вредных привычек, так как здоровье матери напрямую влияет на развитие плода, в том числе и на развитие речевых зон головного мозга. После рождения ребенка важно обеспечить ему полноценное питание, достаточное количество сна и отдыха, а также создавать благоприятную эмоциональную атмосферу.

Особое внимание следует уделять развитию слухового восприятия ребенка. Слух играет важнейшую роль в формировании речи, так как ребенок учится говорить, подражая звукам, которые он слышит. Необходимо разговаривать с ребенком с первых дней жизни, петь ему колыбельные песни, читать стихи и сказки. Важно создавать разнообразную звуковую среду, включающую в себя звуки природы, голоса животных, музыку.

Стимуляция речевого развития ребенка должна быть направлена на формирование всех компонентов речи: фонетики, лексики, грамматики и связной речи. Фонетическая сторона речи включает в себя правильное произношение звуков и слов, а также развитие фонематического слуха — способности различать звуки речи. Лексика — это словарный запас ребенка. Грамматика — это правила построения предложений и словосочетаний. Связная речь — это умение рассказывать и пересказывать, составлять описательные рассказы и рассуждения.

Игры и упражнения играют важную роль в стимуляции речевого развития ребенка. Существует множество игр, направленных на развитие различных аспектов речи. Например, для развития фонематического слуха можно использовать игры, в которых ребенку предлагается определить, какой звук он слышит, или найти слова, начинающиеся на определенный звук. Для расширения словарного запаса можно использовать игры, в которых ребенку предлагается назвать предметы на картинках, описать их свойства и функции. Для развития грамматического строя речи можно использовать игры, в которых ребенку предлагается составить предложения по картинкам, изменить слова по падежам или числам.

В нашем детском саду мы уделяем особое внимание созданию благоприятной речевой среды. Педагоги используют разнообразные методы и приемы для стимуляции речевого развития детей. Это и пальчиковые игры, и артикуляционная гимнастика, и логоритмика, и театрализованные представления. Мы активно сотрудничаем с родителями, проводя консультации и семинары, на которых делимся знаниями и опытом по вопросам речевого развития детей. Например, мы активно предлагаем родителям использовать дома различные игры и упражнения:

- Для развития фонематического слуха:
 - Игра «Угадай, что звучит». Родители предлагают ребенку закрыть глаза и угадать, какой предмет издает звук (например, шуршит бумага, звенит колокольчик, льется вода).
 - Игра «Найди звук». Родители прячут какой-либо предмет, издающий звук (например, будильник), и ребенок должен найти его, ориентируясь на звук.
 - Игра «Повтори за мной». Родитель произносит различные слоги и слова, а ребенок должен их повторить.
- Для расширения словарного запаса:
 - Игра «Что это?». Родители показывают ребенку картинки с изображением различных предметов и просят назвать их.
 - Игра «Опиши предмет». Родители предлагают ребенку описать какой-либо предмет, используя различные прилагательные (например, большой, маленький, красный, пушистый).
 - Игра «Расскажи сказку». Родители читают ребенку сказку, а затем просят его пересказать ее содержание.
- Для развития грамматического строя речи:
 - Игра «Один — много». Родители называют предмет в единственном числе, а ребенок должен назвать его во множественном числе (например, стол — столы, книга — книги).
 - Игра «Кто что делает?». Родители показывают ребенку картинки с изображением различных действий и просят его сказать, кто что делает (например, мальчик рисует, девочка читает).
 - Игра «Закончи предложение». Родители начинают предложение, а ребенок должен его закончить (например, «Солнце светит ярко, потому что...», «Я люблю играть, потому что...»).
 - Книжки-картинки «Где чей домик?», «Кто что ест?» — отличные помощники в развитии понимания грамматических конструкций с предлогами и согласования слов.
- Для развития связной речи:
 - Игра «Составь рассказ по картинке». Родители предлагают ребенку картинку и просят его составить по ней рассказ.
 - Игра «Придумай сказку». Родители предлагают ребенку придумать свою сказку.
 - Театрализованные игры с куклами-перчатками «Репка», «Три медведя» — инсценировка знакомых сказок способствует развитию диалогической речи и выразительности.

— Использование мнемотаблиц для пересказа — помогает ребенку структурировать информацию и последовательно воспроизводить текст.

Регулярные занятия с использованием данных игр, а также чтение книг и общение в кругу семьи, значительно обогащают речевой опыт ребенка.

Родителям необходимо помнить, что каждый ребенок индивидуален и развивается в своем темпе. Не стоит сравнивать своего ребенка с другими детьми и предъявлять к нему завышенные требования. Важно создать для ребенка комфортную и поддерживающую атмосферу, в которой он будет чувствовать себя уверенно и свободно.

Особое внимание следует обратить на речевое окружение ребенка. Речь взрослых, окружающих ребенка, должна быть правильной, четкой и выразительной. Следует избегать использования слов-паразитов, жаргонизмов и нецензурной лексики. Важно разговаривать с ребенком как можно больше, отвечать на его вопросы, поддерживать его инициативу в общении. «Речь — это не просто средство общения, но и инструмент мышления», — отмечал Л. С. Выготский [2, с. 112].

Чтение книг играет важную роль в развитии речи ребенка. Чтение расширяет словарный запас, развивает воображение и формирует интерес к чтению. Важно выбирать книги, соответствующие возрасту и интересам ребенка. После прочтения книги можно обсудить с ребенком прочитанное, задать ему вопросы по содержанию, попросить его пересказать сюжет или описать главных героев.

Важно помнить, что профилактика речевых нарушений и стимуляция речевого развития — это длительный и систематический процесс, требующий терпения, любви и внимания со стороны родителей и педагогов. Только совместными усилиями можно создать благоприятные условия для гармоничного развития речи ребенка.

Необходимо отметить важность своевременной диагностики речевых нарушений. Чем раньше выявлена

проблема, тем легче ее решить. Если родители заметили какие-либо отклонения в развитии речи ребенка, необходимо обратиться к специалисту — логопеду или дефектологу. Специалист проведет диагностику и назначит необходимые коррекционные мероприятия. Как отмечает Р. Е. Левина: «Своевременная диагностика и коррекция речевых нарушений — залог успешной адаптации ребенка в обществе» [3, с. 45].

В процессе стимуляции речевого развития важно учитывать не только возрастные особенности ребенка, но и его индивидуальные характеристики. У каждого ребенка свой темп развития, свои интересы и предпочтения. Важно выбирать методы и приемы, которые соответствуют индивидуальным особенностям ребенка и позволяют ему раскрыть свой потенциал.

Использование современных технологий может значительно повысить эффективность профилактики речевых нарушений и стимуляции речевого развития. Существуют различные компьютерные программы и приложения, направленные на развитие речи. Они могут быть использованы как в домашних условиях, так и в образовательных учреждениях.

Важно помнить, что речь — это живой инструмент, который постоянно развивается и совершенствуется. Задача родителей и педагогов — создать условия для этого развития, поддерживать интерес ребенка к общению и помогать ему осваивать все богатство родного языка. «Развитие речи есть развитие мышления», — подчеркнул А. Р. Лурия [4, с. 78].

В заключение, хочется еще раз подчеркнуть, что профилактика речевых нарушений и стимуляция речевого развития в условиях семьи — это важная и ответственная задача. От того, насколько успешно будет решена эта задача, во многом зависит будущее ребенка. Необходимо создать для ребенка благоприятную речевую среду, обеспечить его любовью и поддержкой, и тогда он сможет успешно освоить родной язык и раскрыть свой потенциал.

Литература:

1. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1955. — 740 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968. — 367 с.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М.: Издательство Московского университета, 1979. — 320 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2006. — 608 с.

Особенности организации социального партнерства в дошкольной образовательной организации

Красикова Наталья Григорьевна, старший воспитатель;

Романенко Татьяна Николаевна, учитель-логопед

МБДОУ Детский сад № 21 села Александровка МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматриваются особенности организации социального партнерства в дошкольной образовательной организации (ДОО) как необходимого условия для создания оптимальных психолого-педагогических и социокультурных условий развития детей дошкольного возраста. Раскрывается сущность социального партнерства, выделяются его уровни в системе дошкольного образования. Описывается опыт работы конкретного ДОО по развитию социального партнерства с родителями, учреждениями культуры, спорта, ГИБДД и другими организациями. Подчеркивается важность социального партнерства для повышения качества образования и социализации детей.

Ключевые слова: социальное партнерство, дошкольная образовательная организация, ДОО, взаимодействие, сотрудничество, родители, учреждения культуры, ГИБДД, развитие, социализация, психолого-педагогические условия, социокультурные условия.

Современное дошкольное образование претерпевает значительные изменения, ориентируясь на создание максимально благоприятных условий для всестороннего развития личности ребенка. В этом контексте социальное партнерство выступает не просто желательным, а необходимым условием успешной реализации образовательных задач. Дошкольная образовательная организация (ДОО) становится открытой системой, активно взаимодействующей с внешним миром, используя ресурсы различных социальных институтов для обогащения образовательного процесса и повышения его эффективности.

Сущность социального партнерства в ДОО заключается в установлении взаимовыгодных отношений между дошкольным учреждением и различными организациями, группами, отдельными лицами, заинтересованными в развитии детей дошкольного возраста. Целью такого партнерства является создание оптимальных психолого-педагогических и социокультурных условий для воспитания, обучения и развития каждого ребенка. Это предполагает объединение усилий, ресурсов и компетенций различных сторон для достижения общих целей в области образования.

Важно отметить, что социальное партнерство — это не просто привлечение спонсорской помощи или организация разовых мероприятий. Это выстраивание долгосрочных, устойчивых отношений, основанных на принципах равноправия, взаимного уважения и ответственности. Как отмечает исследователь в области педагогики М. И. Рожков: «Социальное партнерство — это процесс, в котором различные субъекты, имеющие разные цели и интересы, приходят к согласию и сотрудничеству для достижения общих целей» [2, с. 15].

В системе дошкольного образования можно выделить несколько уровней социального партнерства. Первый уровень — это партнерство внутри самой системы, которое включает в себя взаимодействие между педагогическими советами детских садов, объединениями специалистов дошкольных учреждений, родительской

общественностью, методическими объединениями воспитателей из разных учреждений. Это сотрудничество позволяет обмениваться опытом, разрабатывать инновационные методики, повышать квалификацию педагогов и учитывать мнение родителей в процессе организации образовательной деятельности.

Второй уровень — это партнерство с представителями иных сфер, таких как учреждения здравоохранения, культуры, физкультуры, общественные организации, фонды, органы управления образованием, службы социальной защиты семьи и детей. Это сотрудничество расширяет возможности ДОО по предоставлению детям комплексной поддержки, включая медицинское обслуживание, культурное развитие, физическое воспитание и социальную адаптацию.

Третий уровень — это партнерство со спонсорами и благотворительными организациями, которые оказывают финансовую и материальную поддержку ДОО. Это позволяет улучшить материально-техническую базу учреждения, приобрести необходимое оборудование и пособия, организовать дополнительные занятия и мероприятия для детей.

В нашем детском саду мы активно развиваем социальное партнерство по всем трем направлениям. Наш опыт показывает, что наиболее эффективным является партнерство, которое строится на основе конкретных потребностей и интересов детей. Мы стремимся к тому, чтобы каждое направление сотрудничества приносило реальную пользу нашим воспитанникам, способствовало их развитию и социализации.

Особое внимание мы уделяем сотрудничеству с родителями. Родители — это наши главные партнеры в воспитании и развитии детей. Мы привлекаем их к участию в жизни детского сада, организуем совместные мероприятия, проводим консультации и семинары. Мы убеждены, что только в тесном взаимодействии с семьей можно обеспечить ребенку полноценное и гармоничное развитие.

Родители наших воспитанников представляют самые разные профессии, и мы стараемся использовать этот ресурс для обогащения образовательного процесса. Например, родители-врачи проводят беседы с детьми о здоровом образе жизни, родители-пожарные рассказывают о правилах пожарной безопасности, родители-музыканты знакомят с различными музыкальными инструментами и жанрами.

Важным направлением социального партнерства является работа по формированию основ безопасности жизнедеятельности у детей. В этой области мы тесно сотрудничаем с пожарной частью, отделением ГИБДД, центром помощи детям, попавшим в трудные жизненные ситуации. Сотрудники этих организаций проводят для детей познавательные занятия, экскурсии, игры, в ходе которых они учатся правильно вести себя в различных опасных ситуациях.

Например, сотрудничество с отделением ГИБДД позволяет нам проводить для детей занятия по правилам дорожного движения в игровой форме. Инспекторы ГИБДД показывают детям дорожные знаки, рассказывают о правилах поведения на дороге, учат переходить дорогу по пешеходному переходу. Такие занятия помогают детям усвоить важные знания и навыки, которые необходимы для обеспечения их безопасности на дороге. А. С. Макаренко говорил: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет работа, служба. Какой ребенок в игре, такой во многом он будет и в работе, когда вырастет» [1, с. 87].

Не менее важным является сотрудничество с учреждениями культуры. Мы регулярно посещаем с детьми музеи, театры, библиотеки, где они знакомятся с произведениями искусства, литературой, историей. Такие посещения расширяют кругозор детей, развивают их творческие способности, формируют эстетический вкус.

Активно сотрудничаем с музыкальными школами и центрами детского творчества. Преподаватели этих учреждений проводят для детей музыкальные занятия, учат их играть на различных музыкальных инструментах, петь, танцевать. Некоторые наши воспитанники посещают занятия в этих учреждениях дополнительно, что позволяет им развивать свои музыкальные способности и таланты.

Сотрудничество с библиотеками также играет важную роль в развитии детей. Библиотекари проводят для детей интересные тематические занятия, знакомят их с новыми книгами, учат бережно обращаться с книгами. Некоторые

дети становятся постоянными читателями библиотеки, что способствует их интеллектуальному развитию и формированию любви к чтению.

В качестве примера успешного социального партнерства можно привести наш опыт сотрудничества со спортивной школой. Тренеры спортивной школы проводят для детей занятия по различным видам спорта, учат их основным спортивным навыкам, формируют у них интерес к занятиям спортом. Некоторые наши воспитанники посещают занятия в спортивной школе дополнительно и достигают значительных успехов в спорте. Л. С. Выготский подчеркивал: «Обучение только тогда хорошо, когда идет впереди развития» [3, с. 26].

Нельзя не сказать, что реализация социального партнерства в ДОО требует от педагогов и руководителей дошкольных учреждений определенных компетенций. Необходимо уметь выстраивать отношения с различными организациями и группами, находить общие интересы, разрабатывать совместные проекты и программы, эффективно использовать ресурсы партнеров. Важно также уметь привлекать родителей к участию в жизни детского сада, учитывать их мнение при организации образовательной деятельности.

Социальное партнерство в ДОО — это не только средство повышения качества образования, но и важный фактор социализации детей. В процессе участия в различных совместных мероприятиях с представителями разных профессий, социальных групп дети учатся взаимодействовать с окружающим миром, адаптироваться к различным социальным ситуациям, проявлять толерантность и уважение к другим людям.

В заключение, следует отметить, что социальное партнерство в ДОО — это сложный и многогранный процесс, который требует постоянного внимания и совершенствования. Однако, при правильной организации, оно может стать мощным инструментом повышения качества дошкольного образования и обеспечения полноценного развития каждого ребенка. Наш опыт показывает, что успешное социальное партнерство возможно только при условии активного участия всех заинтересованных сторон, при условии их взаимного уважения и сотрудничества. В дальнейшем мы планируем расширять и углублять наше социальное партнерство, искать новые формы сотрудничества, которые будут способствовать развитию наших воспитанников. Мы уверены, что только вместе мы сможем создать для наших детей счастливое и успешное будущее.

Литература:

1. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения: в 6 т. / А. С. Макаренко; под ред. И. А. Каирова [и др.]. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — Т. 1. — 687 с.
2. Рожков, М. И. Социальное партнерство в образовании: теория и практика / М. И. Рожков. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. — 180 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

Проблемы мотивации учащихся в образовательном процессе

Ксенз Максим Максимович, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В данной статье проводится комплексный анализ актуальных проблем учебной мотивации в современной образовательной среде. Рассматривается противоречивая взаимосвязь между внешними и внутренними факторами, влияющими на познавательный интерес учащихся. Особое внимание уделяется внутренней позиции учащегося, познавательные интересы, эмоциональный отклик и личностные установки.

Ключевые слова: педагогика, учебная мотивация, образовательный процесс, психология образования.

Проблема учебной мотивации представляет собой ключевой психолого-педагогический фактор, оказывающий непосредственное влияние на всю образовательную деятельность учащегося. На её формирование воздействует широкий спектр условий: от применяемых педагогом методических подходов и общей организации системы обучения до внутренних стимулов самого ученика, его интереса и общего отношения к процессу обучения и знаниям.

Под мотивацией следует понимать генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с его врождёнными способностями к определённым видам и составам деятельности. Она предопределяет настойчивость в овладении способностями на творческом уровне. Выделяя направленность и степень целесообразности и продуктивности учебной деятельности, она присутствует, влияет и проявляется (демонстрируя эффект последствий) на всех этапах обучения [1, с. 112].

На мотивацию к получению образования влияют разные факторы. Это не только индивидуальные особенности человека, но и сам учебный процесс, методики преподавания, положительная обратная связь от преподавателя. И очень важно отметить доступность образования [1, с. 46].

В современной науке общепринятой является классификация мотивации на внешнюю и внутреннюю, которые выступают ключевыми детерминантами образовательной деятельности.

Внутренняя мотивация возникла из интереса к предмету, стремления к знаниям и самосовершенствованию. Исследования показывают, что студенты, испытывающие внутреннюю мотивацию, более активно участвуют в учебном процессе, проявляют любознательность и креативность в решении задач [3, с. 2].

С другой стороны, внешняя мотивация связана с внешними стимулами, такими как оценки, похвала или материальное вознаграждение. Она также может быть эффективной, однако ее влияние на глубокое понимание материала и долгосрочные результаты может быть не столь значительным, как у внутренней [3, с. 2].

Так, одной из проблем внешней мотивации является личностная и профессиональная позиция преподавателя. Низкая вовлеченность педагога в процесс передачи знаний, отсутствие стремления к использованию поощря-

ющих и стимулирующих методов неизбежно формирует у учащегося восприятие предмета как малозначимого и не заслуживающего усилий. В такой ситуации учебная активность теряет смысл, особенно если педагог не демонстрирует объективного и профессионального отношения к результатам учащегося. Система оценивания учащегося со стороны преподавателя также напрямую относится к проблеме формирования мотивации, так как в случае не-объективного, как кажется ученику, выставления оценки может также понизить мотивацию учащегося.

К тому же, как отмечает З. М. Ахматова, особую роль в мотивации учения играют эмоции, поскольку они неоспоримо имеют мотивирующее значение в процессе учения. А. Н. Леонтьев писал, что специфика эмоций заключается в отражении отношений между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов. И роль эмоций в учении возрастает тогда, когда они не только сопровождают деятельность, но и предшествуют ей [4, с. 309].

Таким образом, низкая вовлеченность преподавателя в процесс передачи знаний приводит к снижению познавательного интереса у учащегося. Возникающий при этом дефицит положительных учебных эмоций негативно сказывается на формировании мотивации.

Главной задачей преподавателя высшего учебного заведения является создание необходимых условий для пробуждения у обучающихся их внутренней мотивации, активации и раскрытия интеллектуального потенциала [5, с. 32].

Вместе с тем, в контексте проблемы внутренней мотивации, ключевым фактором может выступать субъективная позиция самого учащегося. Интерес к дисциплине может оставаться низким даже при условии ее качественного и увлекательного преподавания, а также очевидной практической ценности знаний. В данном случае отсутствие мотивации носит глубоко личностный характер, аналогичный выбору профессионального пути или индивидуальным предпочтениям. Как абитуриент не выберет ВУЗ и специальность, лежащие вне сферы его интересов, так и учащийся может оставаться равнодушным к конкретному предмету, несмотря на понимание его содержания и осознание своего потенциала в его освоении.

Многие факторы могут влиять на мотивацию студентов работать и учиться (Блай, 1971; Сасс, 1989): это

и интерес к предмету или курсу, понимание его пользы, общее желание постигать, самоуверенность и самоуважение, а также терпение и упорство. И, конечно, не все студенты будут мотивированы одними и теми же ценностями, потребностями и желаниями [6, с. 118].

Проблема низкой учебной мотивации тесно взаимосвязана с трудностями в усвоении материала, однако эта связь носит неоднозначный характер. С одной стороны, академические трудности могут демотивировать учащегося. С другой — в ряде случаев они, напротив, стимулируют повышенную вовлеченность, как, например, у учащихся, которые, несмотря на сложности с предметом обучения, прилагают значительные усилия для их преодоления. Это свидетельствует о ключевой роли личностного интереса, упорства и целеустремленности в формировании мотивации.

Повышение настойчивости и преодоление трудностей: мотивированный ученик не сдаётся при возникновении трудностей, а ищет способы их преодоления и продолжает двигаться к цели [3, с. 5].

Во многом данная мотивация рождается именно из страха показать свою некомпетентность, а не из стремления к успеху.

Отдельного внимания заслуживает проблема избыточной мотивации –гипермотивации, возникающая в ситуациях неосознанной конкуренции между высокомотивированными учащимися. Чрезмерная концентрация на одном предмете может привести к дисбалансу в учебной деятельности, подавлению интереса к другим дисциплинам и использование таких поведенческих моделей, которые направлены на получение личного одобрения педагога. Ситуация усугубляется, если педагог поощряет подобную конкуренцию, что способствует росту психологического напряжения и повышает риск эмоционального выгорания учащихся. Данный феномен имеет глубокие корни и связан с базовыми социально-психологическими механизмами соперничества.

Существенное влияние на учебную мотивацию оказывают психологические и психиатрические особенности учащихся. Тревожность, низкая самооценка, синдром выученной беспомощности дезорганизуют и демотивируют не только учебный процесс, но и повседневную жизнедеятельность. Низкая концентрация внимания, обусловленная как ментальными (СДВГ, депрессивные состояния), так и внешними факторами — в первую очередь, цифровыми (гаджеты), — представляет собой одну из наиболее острых проблем современного образования.

Особенно ярко эти трудности проявляются в школьном возрасте, когда личность находится в стадии

активного формирования, а понимание долгосрочных образовательных целей еще не сформировано. У детей младшего школьного и дошкольного возраста к этому добавляется психобиологическая особенность — естественная ориентация на яркие, многокомпонентные стимулы. На этом фоне традиционные учебные материалы и методы, лишенные выраженной визуальной привлекательности и игрового сюжета, воспринимаются как «скучные», что закономерно снижает познавательный интерес.

Несмотря на то, что основу мотивации формирует сам учащийся, учебное заведение и преподаватель обладают ресурсами для её стимулирования путем применения различных педагогических методов.

К одним из таких методов относится обучающая игра в учебном процессе. Игровая форма занятий создается при помощи игровых техник, служащих средством мотивации, стимулирования учебной деятельности. В игре нет преподавателя и студента. Там есть роли и действия, и все участники обучают друг друга и учатся друг у друга. Игровое обучение ненавязчиво. Как правило, к игре все открыты [7, с. 315].

Учебный материал и методы обучения должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только ознакомлением обучающихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Занятия следует организовать так, чтобы студенту было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с преподавателем, одноклассниками. На занятии должна быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения. Установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее тесно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее — ориентация на «оценку преподавателем» [6, с. 118].

Таким образом, проблема учебной мотивации предстает как многогранный феномен, находящийся в сложном взаимодействии внешних и внутренних факторов. С одной стороны, формирование мотивации напрямую зависит от образовательной среды, включая объективность оценивания, вовлеченность педагога и используемые педагогические методы в образовательном процессе. С другой стороны, мотивация является производной от внутренней позиции учащегося: его познавательных интересов, эмоционального отклика, самоэффективности и личностных установок, которые могут преодолеть влияние даже самых благоприятных условий, созданных педагогом.

Литература:

1. Лобашев, В. Д. Роль и функции элементов мотивации в учебном процессе / В. Д. Лобашев. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76–2. — С. 112–114.
2. Алексеева, П. М. Мотивация к получению образования / П. М. Алексеева, А. В. Никонова. — Текст: непосредственный // Научные исследования в современном мире. Теория и практика. — Санкт-Петербург: Частное на-

учно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2025. — С. 44–47.

3. Влияние мотивации на успеваемость / И. З. Олевская, Б. А. Колодей, Ю. Д. Лагун. — Текст: непосредственный // Наука и образование. — 2025. — № 2. — С. 38.
4. Ахмадова, З. М. Связь интереса и мотивации в учебной деятельности студентов / З. М. Ахмадова. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 2 (81). — С. 308–310.
5. Алексеева, П. М. Роль преподавателя в формировании мотивации к учению у студентов / П. М. Алексеева. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80–1. — С. 31–34.
6. Кулмагамбетов, И. Р. Повышение мотивации у обучающихся и преподавателей в достижении высоких результатов процесса обучения / И. Р. Кулмагамбетов, Ф. Н. Нурманбетова, Ш. С. Калиева. — Текст: непосредственный // Медицина и экология. — 2008. — № 4 (49). — С. 117–129.
7. Варенина, Л. П. Геймификация в образовании / Л. П. Варенина. — Текст: непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 6–2. — С. 314–317.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 49 (600) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 17.12.2025. Дата выхода в свет: 24.12.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.