

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

21 2026
ЧАСТЬ IX

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 21 (624) / 2026

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 *Грегори Хаус* (1959), главный герой американского телесериала «Доктор Хаус», роль которого исполняет британский актер Хью Лори.

Доктор Грегори Хаус — циничный и язвительный тип, который терпеть не может общаться с пациентами, старательно «косит» от работы и говорит гадости. При этом он лучший диагност в больнице, к нему обращаются в сложных и непонятных случаях. Работает Хаус с командой врачей, которых подбирает, руководствуясь своеобразными критериями. Доктора Формана, афроамериканца, Хаус нанял за юношескую судимость, которую посчитал признаком готовности к действию, Кэмерон — за внешнюю красоту, а Чейза — потому что Хаусу позволили и попросили об этом.

Образ Хауса создатели сериала выстроили на ассоциациях с Шерлоком Холмсом. Даже фамилия героя — Хаус (от house — дом) вызывает прямые ассоциации с фамилией Холмс (Holmes звучит как «хоумс», «дома» по-английски). Как и у великого сыщика, у Хауса есть верный друг и спутник доктор Уилсон, чья фамилия также наводит на ассоциации с Ватсоном. Даже адреса, где живут герои, совпадают почти полностью. Знаменитый дом Шерлока Холмса находится в Лондоне, на Бейкер-стрит, 221Б. Доктор Хаус тоже живет на Бейкер-стрит, 221, квартира Б, но в Принстоне, штат Нью-Джерси. Больше того, Хаус и доктор Уилсон занимают одну квартиру и живут в соседних комнатах, как Холмс и доктор Ватсон.

Сходство с Холмсом этим не ограничивается. Герой Конан Дойля употребляет наркотики внутривенно, когда мучается скукой из-за длительного отсутствия работы. Хаус «сидит» на обезболивающем, в состав которого входит опиат. Доктор Хаус принимает этот препарат вынужденно, а не из прихоти. Как и Холмс, доктор использует дедуктивный метод и элементы расследования, чтобы поставить диагноз. Коллеги доктора обыскивают дома пациентов в поисках улик, как если бы это было местом преступления, а сам Хаус интересуется только экстраординарными, сложными медицинскими случаями и часто впадает в скуку из-за простой и рутинной работы.

Холмс играл на скрипке, Хаус же играет на фортепиано, гитаре и губной гармошке. Он так же, как и знаменитый детектив, бесцеремонно относится к людям. Часто доктор не только ставит диагнозы, используя дедуктивный метод, но и выдает нечто о личной жизни и обстоятельствах больного. К примеру, сообщает человеку, что тому изменяет жена.

В жизни Хауса промелькнул и Мориарти. Человек с такой фамилией стрелял в доктора в заключительном эпизоде второго сезона. А в одиннадцатом эпизоде пятого сезона друг Хауса, доктор Уилсон, рассказывает байку (выдуманную) о некой Ирен Адлер, в которую Хаус якобы был влюблен, а та бросила доктора.

Хаус страдает из-за своей хромоты и ходит с тростью. Это не мешает герою отпускать злые шуточки в адрес других «калек». Герой постоянно пытается избежать

встречи с пациентами, старается провести день в кабинете и улизнуть из больницы, как только рабочий день заканчивается. При этом Хаус — отличный специалист, который готов рисковать и принимать ответственность, когда берется лечить сложные случаи. Герой начинает лечение часто на ходу, не дожидаясь дополнительного подтверждения предварительно поставленного диагноза (на это обычно нет времени).

Хаус избегает надевать медицинский халат, чтобы пациенты не идентифицировали его как врача и не набросились с просьбами о консультации. При этом ему вовсе не безразлична судьба пациентов.

Внешне доктор Хаус выглядит как стареющий мужчина: худой, длинный, «помятый» и небрежный в одежде. Герой любит листать журналы, смотреть медицинские сериалы по телевизору, но когда доходит до дела, Хаус незаменим. Несмотря на хромоту и нелюбовь к работе, герой легко приезжает в клинику ночью, когда в этом действительно есть необходимость. Коллеги Хауса относятся к нему с большим уважением. Директор клиники в беседе с недовольным пациентом открыто называет Хауса мерзавцем, но не может его уволить, потому что этот «мерзавец» — лучший врач в клинике.

Грегори Хаус — блестящий диагност, чьи знания охватывают нефрологию, инфекционные болезни, онкологию, ревматологию и генетику. Его база знаний не ограничивается учебниками: он использует свои познания в физике, химии, истории и токсикологии, мастерски выстраивая логические цепочки.

Хаус совмещает глубокие академические знания с выдающимися практическими навыками.

Он имеет две официальные специализации: инфекционные болезни и нефрология, виртуозно применяет знания из смежных областей, выявляя редкие аутоиммунные патологии, генетические аномалии (например, синдром Элерса — Данлоса) и последствия токсических воздействий.

Самая известная цитата из сериала: «Все врут». Доктор Хаус игнорирует слова пациентов, обращая внимание на каждую деталь их быта, истории болезни и генетики. В сериале Хаус мастерски проводит мозговые штурмы с командой, отсекая неверные гипотезы и проверяя нестандартные патогенетические механизмы.

Несмотря на кинодопущения, когда редкие диагнозы следуют один за другим, образ Хауса стал культовым благодаря его глубокому погружению в суть биологических процессов. Он превращает поиск диагноза в настоящее научное расследование. В реальной медицине его подход часто служит образцом нестандартного мышления, а иногда реальные врачи используют его метод для спасения тяжелых пациентов.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акулин А. А.

Организация учебных занятий по развитию диалогической речи с использованием сленговых выражений у студентов вуза 621

Бокова О. С.

Методы и приемы активизации речевой деятельности учащихся на уроках английского языка в старших классах на примере темы The world of jobs 624

Варлашина В. Г.

Исследование особенностей личностной готовности к материнству..... 628

Вирцева К. Н.

Комплексное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья..... 630

Громов Ю. В., Алексеева В. М.,

Полторанина А. А., Скороходова А. С.,

Фурщик К. Д.

Методическая разработка филателистического экспоната «Литературное наследие России на почтовых марках» 632

Данилюк Е. И.

Реализация инфографики на высшей ступени обучения при освоении лексической стороны речи с использованием различных онлайн-конструкторов 638

Елохина Н. Ю.

Психологическая поддержка старшеклассников в период подготовки к государственным экзаменам: из опыта учителя математики и физики 642

Ефремова М. С.

От ИКТ-грамотности к цифровой дидактике: эволюция компетенций учителя иностранного языка в условиях цифровой трансформации 644

Ефремова М. С.

От модели к результату: экспериментальная апробация программы развития цифровых компетенций учителя иностранного языка..... 648

Жарбулов И. А.

Эффективность авторской учебно-практической программы Safety step по подготовке учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях 653

Жекибаева Б. А., Воржева Д. Н., Гамидова М. Н.

Использование интерактивной папки (лэпбука) в формировании познавательного интереса младших школьников 656

Жерихова Е. В.

Развитие коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью со взрослыми и сверстниками.... 660

Жукова М. Г.

Проективные и интерактивные речевые технологии как средство гармонизации эмоционально-личностной сферы студентов языковых специальностей 665

Зюзюкина Г. Д., Яковлева Н. В.

Принципы взаимодействия музыкального руководителя и логопеда в детском саду 666

Ивлева Д. М.

Информационные угрозы и механизмы их влияния на молодежную аудиторию 668

Лобова А. Ю., Крючкова Я. М.

Чанкинг-метод как средство развития устной речи на уроках английского языка 670

Лопина А. В.

Проектная деятельность как средство развития познавательных и исследовательских способностей младших школьников на уроках русского языка 672

Мельникова А. В.

Роль цифровых платформ в обучении иностранному языку по школьной программе без репетитора 674

Митрофанова Г. Ю.

Дети в трудной жизненной ситуации: путь к успешной адаптации 677

Мустафина А. С., Каргина Л. Л., Иванова С. В.

Формирование традиционных семейных ценностей в образовательной организации ... 678

Обнизова Н. В.

Формирование навыков познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения решению геометрических задач в основной школе 680

Пинчук К. А.

Педагогика заботы без гиперопеки: как поддерживать ученика, не лишая его самостоятельности 682

Писаренко Е. О.

Проекты, направленные на поддержку предпринимательской деятельности несовершеннолетних, реализуемые в Алтайском крае 684

Султанова С. Р.

Интерактивные методы обучения в условиях цифровой образовательной среды для повышения учебной успешности школьников..... 687

Фазлыева З. М.

Планирование занятия по иностранному языку с применением технологий искусственного интеллекта на этапе среднего общего образования 691

Чыонг Тхи Зунг, Нгуен Тхи Тхань Ха, Фам Зыонг Хонг Нгок

Эффективность применения Canvas LMS в обучении русскому языку как иностранному: результаты педагогического эксперимента в техническом университете имени Ле Куй Дона..... 694

Шафоростова В. Е.

Нетрадиционные формы экологического воспитания детей младшего школьного возраста 700

Этикеренце М. О.

Аналитические и методические аспекты применения Google Forms для увеличения англоязычного словарного запаса 701

Этикеренце М. О.

Опытно-экспериментальная работа по использованию Google Forms для увеличения англоязычного словарного запаса у детей дошкольного возраста 705

ПЕДАГОГИКА

Организация учебных занятий по развитию диалогической речи с использованием сленговых выражений у студентов вуза

Акулин Александр Артёмович, студент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию диалогической речи студентов направления «Лингвистика» посредством изучения англоязычного сленга. Исследование проводилось в три этапа с участием 6 студентов первого курса направления «Лингвистика». Предложенная методика включала ознакомление с понятием сленга и его географическими особенностями, аудирование с соотнесением сленговых единиц с литературными эквивалентами, а также ролевые диалоги с восстановлением пропущенных сленговых форм по контексту. Результаты эксперимента демонстрируют положительную динамику в развитии навыков говорения и расширении словарного запаса студентов. В статье приводятся практические рекомендации по внедрению сленгового материала в процесс обучения иностранному языку в лингвистическом вузе.

Ключевые слова: сленг, диалогическая речь, говорение, методика преподавания иностранного языка, лингвистика, коммуникативная компетенция.

Organization of training sessions to develop students' skills in dialogue speech using slang expressions

Akulin Aleksandr Artyomovich, student
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

The article presents the results of an experimental study on the development of dialogical speech among students of the Linguistics major through the study of English slang. The study was conducted in three stages and involved six first-year students of the Linguistics major. The proposed methodology included familiarization with the concept of slang and its geographical features, listening comprehension with the correlation of slang units with literary equivalents, and role-playing dialogues with the restoration of missing slang forms based on the context. The results of the experiment demonstrate positive dynamics in the development of speaking skills and the expansion of students' vocabulary. The article provides practical recommendations for incorporating slang material into the process of teaching a foreign language at a linguistic university.

Keywords: slang, dialogue speech, speaking, foreign language classes, linguistics, communicative competence.

Актуальность исследования связана с возрастающим разрывом между академическим иностранным языком, представленным в традиционных пособиях, и реальным разговорным языком носителей. Как отмечается в современных лингводидактических исследованиях, сленг является неотъемлемой частью повседневной коммуникации, особенно в молодежной среде. Незнание сленговых форм может привести не только к коммуникативным неудачам, но и к конфликтным ситуациям при межкультурном взаимодействии.

Предметом исследования выступает процесс формирования и развития диалогической речи у студентов языковых вузов средствами изучения сленга на занятиях иностранного языка.

Объект исследования — процесс обучения иностранному языку студентов языковых вузов.

Цель исследования — описать эффективность изучения сленга на занятиях иностранного языка, с целью формирования и развития навыков диалогической речи у обучающихся языковых направлений.

Методы исследования — теоретический анализ педагогической, методической литературы по проблеме исследования; анализ педагогического опыта.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе кафедры иностранных языков с участием 6 студентов первого курса направления подготовки «Лингвистика» (уровень владения английским языком — B1). Исследование было организовано в три этапа, каждый из которых решал конкретные методические задачи.

Этап 1. На первом этапе студенты были ознакомлены с понятием «сленг» — это определенный пласт лексики, имеющий принадлежность, как к возрастным, так и профессиональным группам, который используется для обозначения определенных вещей или явлений в разговорной речи. При этом сленг не употребляют в официальной письменной и устной речах, склонен к частым изменениям.

Особое внимание было уделено географическим различиям британского сленга в зависимости от территориальной среды и диалектов, в которых он развивался. Студенты узнали о существовании такого источника сленговой лексики, как «Urban Dictionary» — крупнейший краудсорсинговый онлайн-словарь англоязычного сленга, основанный в 1999 году Аароном Пэкхемом и содержащий более 7 миллионов словарных определений.

Также были рассмотрены социальные группы, активно использующие сленг в своей речи: студенты, подростки, представители различных субкультур, представители различных профессий. На этом же этапе был проведен диагностический срез для выявления исходного уровня владения англоязычным сленгом. Результаты показали, что, несмотря на активное использование сленга в англоязычном медиапространстве (социальные сети, видеоблоги, киноиндустрия), активный словарный запас сленговых единиц у студентов был крайне ограничен и составлял в среднем 3–5 наиболее распространенных слов.

Этап 2. Второй этап был направлен на развитие рецептивных навыков оперирования сленговыми единицами. Студентам было предложено задание на аудирование: им необходимо было сопоставить сленговые формы с их литературными эквивалентами. Материалом послужило видео с носителями языка, которые использовали в речи такие сленговые единицы, как Bob's your uncle («Дело в шляпе»), Dench («Крутой»), Tickety-boo («Всё пучком»), Budge up («Сократись»), Scouser («Ливерпулец»), Codswallop («Ерунда»), Faff («Возня»), Bogsy («Застолбить»), Horses for courses («Каж-дому своё»), Lost the plot («Поплыть»).

Данный тип заданий способствовал формированию у студентов умения распознавать сленговую лексику в звучащем потоке речи, что, как отмечается в исследованиях, является необходимым условием для успешного понимания аутентичной устной коммуникации [Djahoudi, 2015]. Сопоставление сленговых единиц с их литературными эквивалентами позволило студентам осознать семантические и стилистические различия между узуальными и литературными формами.

Этап 3. Третий этап был посвящен развитию продуктивных навыков говорения, с акцентом на диалогическую речь. Студенты составляли диалоги по ролям, содержащие пропущенные сленговые единицы. Значение сленговых форм устанавливалось студентами исходя из контекста всего диалога. Данный методический прием позволил реализовать принцип коммуникативной направленности обучения, при котором языковые единицы усваиваются не изолированно, а в процессе решения реальных коммуникативных задач [Djahoudi, 2015].

После составления диалогов студенты отрабатывали их в парах. Проверка выполненного задания осуществлялась у доски: пары представляли свои диалоги, акцентируя внимание на использовании сленговых единиц и их соответствии контексту ситуации общения. Такой формат работы позволил не только проконтролировать усвоение материала, но и создать ситуацию успеха для каждого студента, снизив тревожность при использовании ненормативной для учебной ситуации (но нормативной для неформального общения) лексики.

По завершении трех этапов от студентов была получена обратная связь в форме устного анкетирования, а также проведен итоговый контроль сформированности умений говорения. Анализ результатов показал положительную динамику по следующим параметрам:

- Расширение активного словарного запаса сленговых единиц: среднее количество употребляемых студентами сленговых форм в речи возросло с 2–5 до 5–10 единиц.

- Повышение уместности употребления сленга: студенты научились различать стилистическую уместность сленговых единиц и использовать их в соответствующих коммуникативных ситуациях.

- Рост спонтанности диалогической речи: время реакции на реплику собеседника сократилось, паузы hesitation стали менее продолжительными.

Ниже представлены диаграммы, иллюстрирующие динамику развития навыков говорения студентов-участников эксперимента.

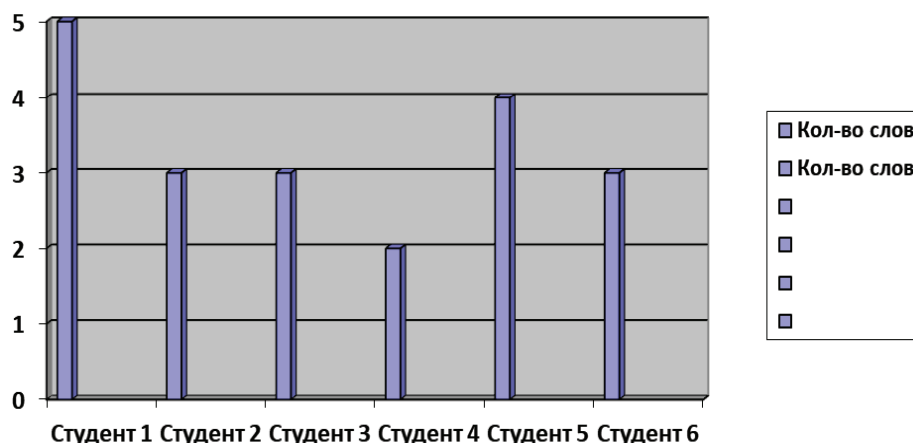


Рис. 1. Словарный запас студентов до начала ОЭР (проверка из 10 слов)

На основании данной диаграммы можно установить, что студенты до начала проведения опытно-экспериментальной работы уже были знакомы с некоторыми из представленных сленговых единиц и могут использовать их в речи.

Однако до начала опытно-экспериментальной работы студенты не охотно употребляли в своей речи сленговые формы, отдавая предпочтение литературному эквиваленту.

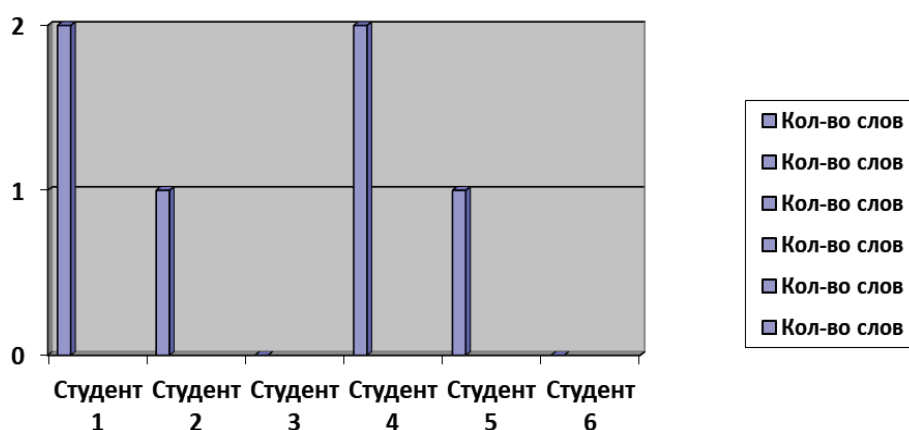


Рис. 2. Использование сленговых форм в речи

По завершению опытно-экспериментальной была установлена динамика роста показателей входных данных. Был увеличен словарный запас студентов, а вместе с тем развились навыки говорения студентов направления «Лингвистика» средствами поэтапного изучения сленга изучаемого языка.

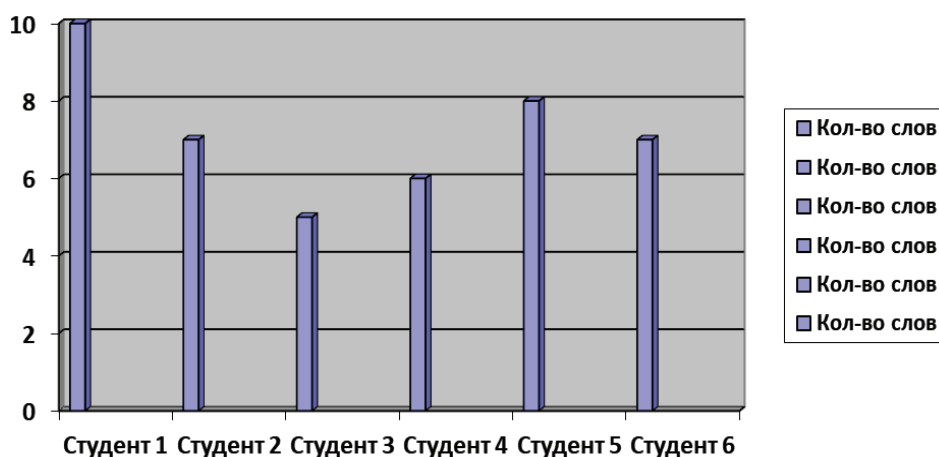


Рис. 3. Динамика развития навыков говорения студентов

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что систематическое включение сленгового материала в процесс обучения иностранному языку способствует развитию умений говорения у студентов-лингвистов. Особую значимость имеет тот факт, что изучение сленга повышает мотивацию студентов к изучению языка в целом, так как позволяет им почувствовать себя «посвященными» в актуальное языковое пространство носителей.

Однако в ходе эксперимента были выявлены и определенные трудности. Некоторые студенты испытывали дискомфорт при использовании сленга в учебной ситуации, воспринимая его как «неуместный» или «вульгарный» язык. Это потребовало дополнительного разъяснения стилистических границ использования сленга и его уместности исключительно в ситуациях неформального общения. Данное наблюдение коррелирует с выводами исследователей о том, что одной из ключевых задач при обучении сленгу является формирование у студентов понимания коммуникативной целесообразности использования той или иной лексической единицы.

Таким образом, разработанная трехуровневая методика (ознакомление с феноменом сленга — аудирование с сопоставлением сленговых и литературных единиц — продуктивное использование сленга в диалогической речи) доказала свою эффективность в условиях преподавания сленговых единиц студентам направления «Лингвистика». Включение сленга в программу обучения иностранному языку способствует не только развитию лексических навыков и умений говорения, но и повышению общей мотивации студентов к изучению языка. При организации работы со сленгом необходима методическая поддержка, направленная на формирование у студентов понимания стилистических границ использования сленговой лексики и ее коммуникативной уместности.

Литература:

1. Авраменко, В. В. Особенности обучения аудированию и говорению студентов языковых вузов / В. В. Авраменко // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. — 2019.
2. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 238 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. — Москва: Академия, 2015. — 287 с. — ISBN 978-5-4468-1476-3.
4. Djahoudi, A. Internet Communication Education of Inofon-Students (Based on English Adoptions) / A. Djahoudi, S. L. Savilova, Y. V. Serysheva, S. A. Eddin // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2015. — Vol. 215.

Методы и приемы активизации речевой деятельности учащихся на уроках английского языка в старших классах на примере темы The world of jobs

Бокова Ольга Сергеевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 28 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье поднимается проблема диссонанса между высоким уровнем пассивного знания лексики и грамматики учащихся старшей школы и их недостаточной способностью к спонтанной устной речи на уроках английского языка. Автор анализирует причины языковых затруднений учащихся 10–11-х классов и предлагает комплексную систему методических приемов, направленных на активизацию речевой деятельности в рамках темы The world of jobs. В работе подробно описаны пять апробированных техник: Case Study «Конфликт поколений на рынке труда», имитационная игра «Симуляция стресс-интервью», прием визуализации мышления I used to think... Now I think..., работа с аутентичными объявлениями о вакансиях и техника Elevator Pitch. Особое внимание уделено внедрению предложенных методов в формат подготовки к устной части ЕГЭ. Теоретическая значимость статьи заключается в обосновании необходимости перехода от парадигмы знаний к контекстно-компетентностной модели обучения говорению. Практическая ценность представлена готовыми дидактическими материалами и сценариями фрагментов уроков. Статья содержит критический анализ возможных рисков внедрения активных методов, а также статистические данные, подтверждающие рост речевой продуктивности учащихся.

Ключевые слова: речевая деятельность, The world of jobs, ЕГЭ по английскому языку, старшая школа, английский язык, активизация речи, коммуникативный барьер, профорIENTATION, имитационное моделирование, Case Study.

Введение

Педагогическая реальность современной российской старшей школы характеризуется устойчивым противоречием. С одной стороны, требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) и Кодификатора ЕГЭ по английскому языку предписывают владение иностранным языком на уровне, приближенном к пороговому (B1-B2 по шкале CEFR), что подразумевает умение составлять связанные аргументированные высказывания в ситуациях официально-делового и повседневного общения. С другой стороны, эмпирические наблюдения и анализ результатов пробных экзаменов демонстрируют тревожную тенденцию: учащиеся 10–11 классов успешно справляются с заданиями разделов «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», однако при выполнении задания 4 устной части (монолог-рассуждение) и задания 3 (условный диалог-расспрос) демонстрируют крайнюю скудость речи, обилие пауз, затруднения в умении полно и точно выразить свою мысль, а также отсутствие спонтанности.

Особенно остро данная проблема проявляется при изучении темы *The world of jobs*. Казалось бы, тема, максимально приближенная к личным интересам и ближайшему будущему выпускников, должна провоцировать активную дискуссию. Вместо этого учитель часто сталкивается с воспроизведением наизусть заученных клише из устных тем (*I want to become a doctor because I want to help people*), что свидетельствует о формальном подходе к речевой деятельности.

Целью настоящей статьи является не только теоретическое обоснование, но и детальная методическая проработка конкретных приемов активизации устной речи на уроках английского языка в 10–11-х классах на материале темы *The world of jobs*. Задачи, решаемые в рамках данного исследования, включают:

- 1) выявление психолингвистических причин речевой пассивности старшеклассников;
- 2) разработку и апробацию системы упражнений, смещающих фокус с формы высказывания на его содержание;
- 3) представление критериев оценки спонтанной речи в контексте формирования профориентационного мировоззрения.

Основная часть

1. Теоретическое обоснование: психофизиология молчания на уроке английского языка

Прежде чем переходить к описанию методического инструментария, необходимо понять природу речевой пассивности учащихся 16–18 лет. Принято считать, что основным препятствием для спонтанного высказывания является нехватка лексического запаса или незнание грамматических конструкций. Однако практика показывает, что даже ученики с богатым словарным запасом, занимающиеся на курсах подготовки к ЕГЭ, часто «зажимаются»

при необходимости высказать мнение, отличающееся от речевого клише.

Причина кроется в аффективном фильтре (термин Стивена Крашена), уровень которого у старшеклассников необыкновенно высок. Подросток в возрасте 16–17 лет остро переживает оценку своего поведения со стороны референтной группы (одноклассников). Ошибка в произношении или неверно выбранное слово воспринимается не как учебная погрешность, а как прямая угроза социальному статусу. Добавим к этому специфику подготовки к ЕГЭ, где акцент делается на исправление ошибок, а не на поощрение спонтанной коммуникации. В результате формируется стратегия избегания: «Лучше промолчать или произнести примитивную фразу правильно, нежели выдать глубокую и сложную мысль с потенциальной речевой ошибкой».

Следовательно, для активизации речевой деятельности необходимо снизить личностную значимость оценивания и повысить ситуативную значимость высказывания. Именно на этом принципе строятся предлагаемые ниже методы.

2. Метод 1: Case Study «Generation Gap on the Job Market»

Данный метод позволяет перевести фокус внимания учащихся с себя на вымышленного персонажа, что значительно снижает уровень тревожности, но при этом требует использования сложного аналитического языка.

Ход работы (фрагмент урока, 20 минут):

Учитель делит класс на мини-группы по 3 человека и раздает следующий текст на английском языке:

Case «Hiring Tensions at Innovatex»

Emma, 48, is an experienced project manager. She has 23 years of experience in banking. She prefers detailed written reports, exact planning and a formal dress code. She believes in a strict hierarchy: the boss gives orders, the team executes them.

George, 25, is a junior developer. He has 2 years of experience but excellent skills in AI tools. He prefers communication via social network, flexible working hours and wearing jeans and trainers to the office. He expects the company to accept his ideas regardless of his junior position.

Task: You are the HR team. These two people have to work together on a new FinTech project. Find three arguments FOR keeping Emma as the leader and three arguments FOR George's vision of work. At the end, announce a compromise solution.

Активизация речи:

1) Лексический уровень: учащиеся вынуждены оперировать синонимами к слову «work» (cooperation, environment, collaboration, interaction, workflow), а также использовать профессиональную лексику: hierarchy, subordinate, flat structure, feedback, work-life balance, burnout.

2) Грамматический уровень: дискуссия неизбежно провоцирует употребление конструкций *I believe he/she should/ought to...*, *If I were Emma, I would...*, *I wish George would understand...*

3) Коммуникативная задача: уход от «школьного» диспута к деловой игре. Ученик говорит не от своего лица («Я

считаю»), а от лица HR-менеджера («С точки зрения HR, мы полагаем...»)

3. Метод 2: Имитационная игра The 60-second Elevator Pitch

Одним из наиболее эффективных приемов, заимствованных из бизнес-тренингов, является Elevator Pitch — краткая самопрезентация, которую можно успеть произнести за время поездки в лифте с потенциальным работодателем. В контексте урока английского языка это упражнение позволяет за короткое время натренировать беглость речи и избавиться от страха «пустого листа».

Сценарий проведения (10 минут урока):

Учитель объясняет концепцию «лифта»:

«Imagine you step into the elevator, and the CEO of Apple is inside. You have 45–60 seconds until the doors open. What do you say to get an internship?»

Шаг 1. Языковая опора (Scaffolding).

На экран выводится речевая опора:

Секция Речевые клише (Language Support)

Приветствие+Имя

Hello, I'm Alex. I'm currently a 11th-grader at...

Навык (Hard Skill)

I'm passionate about.../ I have a knack for...

Достижение (Proof):

For instance, last year I managed to.../ I've developed a project that...

Ценность для работодателя:

I believe I could bring some original ideas to your team/ I'd love to contribute to...

Призыв к действию: I'd be thrilled to get in touch with you.../ Could I hand you my CV?

Шаг 2. Репетиция в парах. Учащиеся встают и в течение 3 минут ходят по классу. Каждый раз, когда учитель подает условный сигнал, учащиеся останавливаются перед новым партнером и за 60 секунд произносят свою речь.

Методический комментарий: динамичная смена партнеров лишает ученика возможности «привыкнуть» к слушателю. Это тренирует спонтанность, так как каждый раз приходится адаптировать тон и темп речи под реакцию нового собеседника. Грамматические погрешности на данном этапе не корректируются учителем, чтобы не разрушать коммуникативную установку.

4. Метод 3: Техника визуализации мышления I used to think...Now I think...

Данный прием относится к арсеналу «Культуры мышления» и направлен на формирование метапредметных результатов обучения. Он идеально подходит для завершающего этапа урока по теме Jobs of the Future.

Фрагмент урока с использованием оригинального видео (15 минут):

1) Pre-watching: Учитель задает вопрос: «What jobs will have disappeared by 2040»? (Ученики пишут 3 варианта в тетрадях).

2) While-watching: Просмотр видеоролика «The jobs we'll probably lose to machines and the ones we won't» (от-

рывок из выступления на TED-Ed длительностью до 4 минут).

3) Post-watching (Активизация речи):

Учитель выписывает на доску два ключевых маркера:

I used to think that...

But now I think that...

Учащимся дается 2 минуты на подготовку устного монологического высказывания из 4–5 предложений с обязательным использованием обеих конструкций.

Пример ответа ученика (реальный кейс):

«I used to think that being a translator was a really stable and promising career. However, after watching the video I changed my mind. Now I think that AI will replace basic translation, so I should focus more on interpreting or localization where human cultural understanding is crucial».

Анализ эффективности:

Данный прием решает сразу две методические задачи:

1) Снятие когнитивной нагрузки: речевые конструкции даны в готовом виде, ученику нужно лишь подставить свою идею (content).

2) Развитие критического мышления: высказывание строится на контрасте, что автоматически делает речь более развернутой и интересной, чем простой пересказ фактов из видео.

5. Метод 4: Работа с оригинальным контентом (Job Ad Decoding)

Часто на уроках, посвященных теме Jobs, учитель ограничивается списком профессий, предложенных в учебнике: a lawyer, a hairdresser, a nurse. Однако реальный мир профессий говорит на гораздо более сложном, идиоматичном языке. Для того, чтобы речь старшеклассника звучала естественно на ЕГЭ, международных экзаменах или в реальной жизни, необходимо знакомить его с фразеологизмами делового английского.

Дидактический материал: на экран выводится настоящее объявление о вакансии, содержащее незнакомые идиомы:

Vacancy: Junior Marketing Assistant

We are looking for a go-getter who's ready to hit the ground running. You will be wearing many hats in a fast-paced environment. You have to be comfortable thinking outside the box and not afraid to learn the ropes from the ground up.

Задание для учащихся (говорение + языковая догадка):

1) Step 1. Negotiation of meaning (парная работа):

Discuss with your partner.

What do the highlighted phrases mean? Explain them.

— Go-getter — someone who is very energetic and determined to succeed.

— Hit the ground running — to start a new job and immediately work very hard and efficiently.

— Wear many hats — to have a lot of different responsibilities.

2) Step 2. Productive speaking (создание контента):

Write a job advertisement for your own imaginary company. Use at least two of these idioms.

Результат: ученик не просто выучил слово «ответственный» («responsible»), а овладел идиомой «wearing

many hats», что на порядок повышает уровень его социолингвистической компетенции, делает его речь более живой и образной, а также облегчает выполнение заданий лексико-грамматического раздела ЕГЭ.

6. Метод 5: Критический анализ приема Stress Interview

В методических публикациях иногда встречается рекомендация использовать стресс-интервью для продвинутых учащихся. Стоит внести критическое замечание относительно применения данного приема в общеобразовательной школе.

Суть приема: учитель играет роль жесткого HR-менеджера, который перебивает собеседника, критикует резюме и задает провокационные вопросы вроде *Why should we hire you instead of a robot?*

Положительный эффект: ученик мобилизует эмоциональные ресурсы, учится «держаться удар» и использовать эмфазу в речи.

Отрицательный эффект: в условиях российской школы, где оценка педагога зачастую воспринимается как истина в последней инстанции, имитация агрессии может быть воспринята как психологическое давление. Ученик может замкнуться окончательно.

Рекомендация: данный прием следует использовать в формате Challenging Questions (вопросы на засыпку), но исключительно в peer-to-peer варианте (ученик ученику). Например, после презентации монолога о профессии мечты слушающий одноклассник получает карточку с каверзным вопросом, например, *But what if this job becomes automated next year?*. Это стимулирует спонтанную реакцию, но не травмирует психику, так как давление исходит от равного, а не от педагога.

Заключение (выводы и обобщение)

Проведенное исследование и апробация представленных методов в 10 и 11 классах МОБУ СОШ № 18

(данные мониторинга за 2025–2026 учебный год) позволяют сделать следующие выводы:

1. Количественный показатель: среднее количество предложений в спонтанном монологическом высказывании по теме *Jobs* при использовании традиционных методов (пересказ текста, ответы на вопросы учителя) составляло 4–5 фраз. После внедрения описанной системы упражнений (*Case Study+Elevator Pitch+Visible Thinking*) средний объем высказывания увеличился до 8–10 грамматически связанных предложений.

2. Качественный показатель: отмечено снижение использования простых грамматических структур и увеличение доли сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Учащиеся стали активнее использовать вводные слова-связки вместо пауз.

3. Психологический показатель: изменился характер речевых ошибок. Если ранее они были связаны с попыткой дословного перевода с русского на английский, то теперь ошибки носят характер языковой избыточности или экспериментов с лексической сочетаемостью, что является признаком прогресса.

Обобщение и критический анализ: нельзя утверждать, что предложенные методы являются универсальными. Их успешная реализация напрямую зависит от методической дисциплины учителя: необходимости тщательной подготовки scaffolding (языковой опоры) до начала выполнения упражнения. Без предварительного введения и отработки клише свободная дискуссия невозможна. Кроме того, тема *The world of jobs* в старших классах не должна замыкаться исключительно на профориентации. Учителю важно постоянно соблюдать баланс: удержать языковой уровень занятия именно как урока иностранного языка, не превращая его в классный час по выбору профессии. Залог успеха — в интеграции формата устной части ЕГЭ (описание, сравнение, рассуждение) в игровой контекст реальной трудовой деятельности.

Литература:

1. Вербицкая М. В., Махмурян К. С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам. — ФИПИ, 2024. — 44с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — 8-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2021. — 336 с.
3. Мильруд Р. П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным конструкциям) // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 8. — С. 2–10.
4. Сысоев П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать иноязычный текст на слух // Язык и культура. — 2021. — № 55. — С. 197–214
5. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. — М: Просвещение, 1988. — 256 с.
6. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Oxford: Pergamon Press, 1982. — 202 p.
7. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Languages Teaching. — 3rd Edition. — Cambridge University Press, 2022. — 420 p.
8. Ur P. A Course in English Language Teaching. — 3rd Edition. — Cambridge University Press, 2024. — 336 p.

Исследование особенностей личностной готовности к материнству

Варлашина Виктория Геннадьевна, педагог-психолог
МАОУ СОШ № 104 г. Краснодара

В статье рассматриваются основные теоретические аспекты понятия психологической готовности к материнству, представлена собственная модель готовности женщин к материнству и результаты исследования личностного блока.

Ключевые слова: материнство, беременность, материнская функция, психологическая готовность.

Репродуктивная функция является неотъемлемой частью жизни человечества. Феномен материнства — тема многовековых размышлений писателей, социологов, психологов, философов и врачей. Тема деторождения и психология материнства волновала таких известных психологов как Г. Филиппова, Л. Петрановская, З. Фрейд, К.-Г. Юнг, С. Мещерякова, Т. Гурьянова, Л. Баз.

Согласно толковому словарю Д. Ушакова материнство является функцией женщины, что предполагает родственную связь матери с детьми. [3]

По мнению, Г. Филипповой актуальность изучения психологии материнства обусловлена целым рядом проблем. Среди них падение рождаемости, высокий процент разводов, жестокое обращение с детьми, недостаточная помощь семьям и женщинам. [2, с. 3]. Также исследователь замечает, что для оценки будущего стиля взаимоотношений матери и ребенка во внимание берутся установки, стратегии поведения, ожидания, знания о материнстве. Среди методов исследования могут быть: беседа, интервью, рисуночные тесты. «Выявляется наличие регулирующего или фасилитирующего стиля материнского отношения, способность к индивидуализации (субъективизации) ребенка, сензитивность и респонсивность к стимуляции от ребенка, личностное принятие, уровень материнской компетентности. Один из специально выделяемых факторов — качество привязанности матери, выявляемое при помощи специально созданных опросников. Качество привязанности влияет на материнское отношение и ее поведение во взаимодействии с ребенком, что обеспечивает развитие соответствующего качества привязанности у ребенка» — указывает автор. [2, с. 13].

По данным исследований Г. В. Скобло, А. А. Северного, А. А. Баландиной, у 50 % здоровых женщин не было выработано гармоничного взаимодействия с ребенком. У 40 % матерей данная особенность может негативно повлиять на дальнейшее развитие и состояние ребенка. Таким образом, ученые считают, что необходимо корректировать данное взаимодействие матери и ребенка, для этого важно понимать причины формирования. [1, с. 18].

По мнению психологов, в формировании материнского и родительского поведения важную роль играет общение с ровесниками, взаимодействие с младшими и старшими детьми.

Л. Галигузова, утверждает, что «общение со сверстниками проходит путь своего становления по мере преобразования объектного отношения к другому ребенку в субъектное. На этом этапе также важным является опыт, приобретаемый будущей матерью в играх с куклами, в «дочки-матери». О характере этого опыта можно судить по воспоминаниям будущей матери о любимых играх и игрушках, по наличию у нее предпочтений к детям того или иного возраста. Таким образом, в первую группу показателей психологической готовности к материнству включают особенности коммуникативного опыта женщины в ее раннем детстве. Безусловно важным этапом в становлении материнского поведения является период от зачатия до рождения ребенка. В это время в организме и психике женщины происходят глобальные преобразования». [1, с. 20].

Г. Филиппова в своих работах указывает, что важным для матери — это осознание своего состояния и необходимость пережить его вместе с ребенком. «У высших животных возможно только возникновение некоторых антиципации на основе своего опыта взаимодействия с детенышем. Неоднократно рожавшие самки вполне способны предвидеть, что их ожидает при появлении детенышей. Это способствует их более успешному материнскому поведению. Хорошо известно, что опытные самки в родах ведут себя спокойней и уверенней, явно зная, что им делать, и испытывая гораздо больше положительных эмоций сразу при появлении детенышей. Но только у человека возможно представление о том, что такое «материнское чувство» и разочарование от несовпадения реального переживания с этим представлением. В развитии материнского чувства участвует образ будущего ребенка, семейные и культурные модели материнства, собственный опыт. По содержанию класс потребностей в материнстве — это потребность в переживаниях, которые уже известны по своему опыту или представлениям и возникают при взаимодействии с ребенком и выполнении всех материнских функций». — утверждает автор. [2, с. 108].

На основе теоретического анализа литературы нами была разработана модель исследования факторов психологической готовности к материнству (рис. 1).



Рис. 1. Модель психологической готовности к материнству

Эмпирическую выборку составили 27 беременных в возрасте от 20 до 30 лет (первая беременность, срок 4–7 месяцев, группа 1) и 20 не беременных в возрасте от 19 до 21 года (студенты 4 курса, Группа 2).

Для исследования личностной готовности к материнству нами был использован «Личностный опросник Г. Айзенка», а именно, определение эмоциональной стабильности (шкала нейротизма), экстраверсия — интроверсия.

Таблица 1

Шкала	Исследуемые	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Нейротизм	Беременные (n=27)	18,5 %	48,2 %	33,3 %
	Не беременные (n=20)	52,4 %	16,2 %	31,4 %

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что высокий уровень нейротизма имеют 18,5 % исследуемых беременных (а именно 5 беременных). Можно допустить, что для беременных характерно нервность, неустойчивые адаптации, склонность к быстрой смене настроения, чувство вины, депрессивных реакций, расширение внимания, неустойчивости в стрессовой ситуации. Нейротизм соответствует эмоциональности, импульсивности, неравенству в контактах с людьми, изменению интересов, неуверенности в себе, выразительной чувствительности. 33,3 % опрошенных беременных женщин (а именно 9) имеют низкий уровень нейротизма. Можно допустить, что беременным характерно эмоциональная стабильность, а именно, выражение сохранения организованного поведения, целеустремленность в обычных и стрессовых ситуациях, зрелость, отличная адаптация, отсутствует большая напряженность, а также склонность к лидерству, высокий самоконтроль. 48,2 % испытуемых имеют средний уровень нейротизма, характеризующий нестабильный эмоциональный фон беременных, что может быть связано с изменением гормонального фона. Следовательно, большинство беременных женщин имеют средний уровень эмоциональной стабильности, что может быть связано с повышенной тревогой, измененным физическим состоянием, повышенной чувствительностью. Нами был использован критерий углового преобразования Фишера, с целью сравнения уровней исследуемого признака, оценки вероятности различий между процентными долями выборок ($\varphi = 1,64$ при $p = 0,05$; $\varphi = 2,31$ при $p = 0,01$). Нами был сравнен высокий уровень проявления нейротизма и выяснено, что разница между показателями беременных и небеременных веса ($\varphi = 0,732$, что $> 2,31$).

По данным результатам можно сделать вывод, что небеременные девушки более склонны к нейротизму, становятся более тревожными, раздражительными, эмоциональными по сравнению с беременными женщинами. Полученные результаты можно объяснить тем, что беременные женщины чувствуют ответственность не только за себя, но и за будущего ребенка, поэтому стараются контролировать свои эмоции и переживания, в отличие от небеременных девушек.

Литература:

1. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова // Вопросы психологии: издается с января 1955 года / ред. Е. В. Щедрина. — 2000. — № 5 сентябрь-октябрь 2000. — С.18–28. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=34472>.
2. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
3. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940. Том 1: А — Кюрины / Сост. Г. О. Винокур, проф. Б. А.

Комплексное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья

Вирцева Ксения Николаевна, педагог-психолог

МАДОУ «Детский сад № 27 комбинированного вида с воспитанием и обучением на татарском языке» Приволжского района г. Казани

Гуманность системы образования в современном обществе неразрывно связана с инклюзивным подходом, который выступает выражением социальной модели инвалидности. В современном мире наблюдается универсальная тенденция, характерная для всех развитых государств: первостепенное значение придается адаптации социальной среды для удовлетворения специфических нужд детей с инвалидностью. Целью данного подхода является обеспечение их максимально полной интеграции в общество, принимая во внимание существующие у них устойчивые ограничения. Государственная политика в сфере общего и дополнительного образования, охватывающая всех учащихся, включая тех, кто имеет нормативное развитие, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, направлена на создание единого образовательного пространства на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: дошкольники с ОВЗ, адаптация, детский сад, игровая деятельность, коммуникация.

Хотя динамика числа детей с инвалидностью и их удельного веса в общем числе инвалидов в России уже была освещена властями в различных источниках, распределение инвалидов по группам более интересно и данный аспект требует более глубокого анализа, особенно при сопоставлении с изменениями в численности детского населения страны [1].

Статистическое наблюдение, проведенное на 31 декабря 2025 года, выявило, что 265 367 детей в Российской Федерации, относящихся к целевой группе, и их семьи нуждаются в ранней помощи. Данный показатель эквивалентен 5,0 % от совокупной численности детей в возрасте 0–3 лет, что подчеркивает актуальность проблемы.

Среди детей, охваченных целевой программой, были выделены следующие группы: 84,9 % дети из группы риска, 12,8 % дети с инвалидностью, 10,2 % дети из социально-неблагополучных семей, 2,8 % дети-сироты и дети без родительского попечения, и 2,3 % дети с генетическими особенностями.

Анализ ключевых вызовов и направлений совершенствования системы общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью имеет ряд проблемных позиций:

- увеличивается количество детей, испытывающих поведенческие трудности и имеющих психические расстройства;
- наблюдается рост числа коммерческих организаций, предлагающих образовательные программы по коррекции

онной педагогике и специальной психологии, что происходит на фоне усиливающегося дефицита специалистов в государственном секторе;

— политика инклюзивного образования проводится без учета ресурсной базы муниципалитетов и региона, а также без ориентации на потребности детей с интеллектуальными нарушениями, РАС и ТМНР;

— слабая преемственность моделей ранней помощи, дошкольного образования.

Ключевыми вызовами для системы общего и дополнительного образования являются увеличение числа детей, демонстрирующих поведенческие проблемы и имеющих психические расстройства, как на федеральном уровне, так и на региональном уровнях [2].

Создание в России унифицированной системы образования и воспитания является ключевым стратегическим приоритетом для достижения научно-технического превосходства, опирающегося на независимость в сфере науки, образования и культуры [3].

Вопросы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста являются предметом активных исследований и представляют особую значимость для современной системы образования [4].

Наблюдается устойчивая тенденция к росту числа детей с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации [5]. Среди всех групп детей с особыми образовательными потребно-

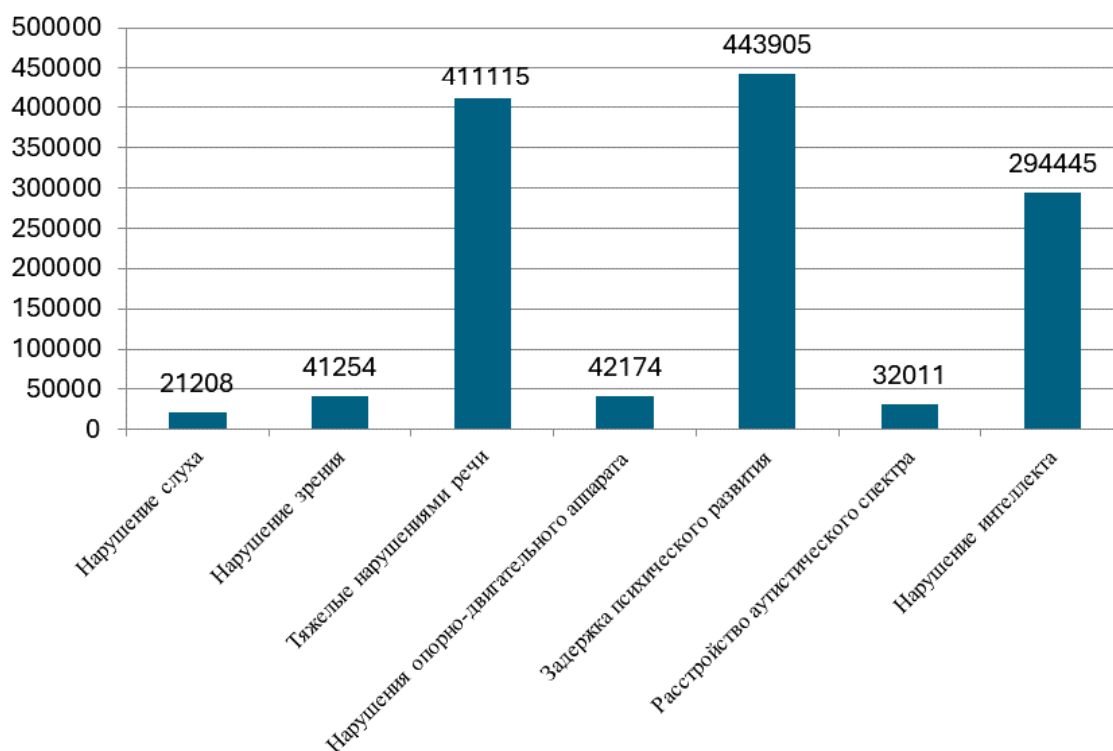


Рис. 1. Число детей в дошкольных образовательных и общеобразовательных организациях с ограниченными возможностями здоровья на 2024–2025 учебный год

стями, наибольшую долю составляют дети, имеющие выраженные речевые нарушения.

В рамках дошкольного образовательного учреждения осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с выраженными речевыми нарушениями [6]. Данная программа базируется на индивидуальной образовательной программе для детей с ограниченными возможностями здоровья и их индивидуальной карте развития.

Процесс психолого-педагогической поддержки детей, страдающих тяжелыми речевыми нарушениями, структурирован в три последовательные фазы: начальную (подготовительную), основную (этап реализации) и итоговую (заключительную).

Задачи программы:

- **формирование развивающей среды, способствующей раскрытию потенциала ребенка с выраженными речевыми трудностями** и его продвижению в зоне ближайшего развития.

- **создание адаптивных образовательных условий**, максимально отвечающих специфическим потребностям детей.

- **направление и поддержка ребенка с тяжелыми нарушениями речи в процессе выбора и построения его уникального образовательного маршрута** в условиях дошкольного учреждения.

- **глубокое исследование и анализ индивидуальных особенностей ребенка** его нужд, сильных сторон, увлечений и барьеров (с использованием таких инструментов, как запросы родителей, диагностические карты, предыдущие наработки).

- **содействие в разработке и практической реализации индивидуальной образовательной программы ребенка.**

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с выраженными речевыми нарушениями требуется применение интегрированной стратегии [7]. Эта стратегия подразумевает скоординированное взаимодействие специалистов различного профиля (логопедов, психологов, музыкальных руководителей, инструкторов по физкультуре, воспитателей) и охватывает всех участников образовательного процесса.

Анализ данных педагогического мониторинга свидетельствует о положительной динамике в процессе коррекции речевых нарушений у детей с тяжелыми речевыми патологиями.

Данная программа психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями выступает в роли методической основы для успешного внедрения адаптированной образовательной программы.

Литература:

1. Илиовски К. Р. Психолого-педагогическое сопровождение формирования предпосылок духовно-нравственных ценностей у детей с ОВЗ в детском саду // Образовательные технологии. 2024. № 2. С. 32–35.

2. Кернер О. А., Грицай С. Е. Система государственной поддержки семей с детьми с ОВЗ // Дошкольная педагогика. 2022. № 7 (182). С. 36–38.
3. Коваленко А. Н., Кострова С. А. Развитие креативного потенциала детей дошкольного возраста с ОВЗ // Дошкольная педагогика. 2020. № 8 (163). С. 50–52
4. Дубяга И. А. Визуальные приемы работы в формировании фонематического восприятия у детей с ОВЗ // Логопед. 2024. № 4. С. 6–11.
5. Боровик И. Н., Молодцова Т. Д. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в детском саду // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2018. № 1. С. 7–11.
6. Сикорская Л. Е., Танцюра С. Ю. Комплексное сопровождение и поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ: изучение потребностей семей с детьми с ОВЗ // Отечественный журнал социальной работы. 2023. № 3 (94). С. 109–117.
7. Мони́на Г. Б. Психолого-педагогическое сопровождение специалистами детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации // Методист. Дошкольное образование. 2023. № 2. С. 43–53.

Методическая разработка филателистического экспоната «Литературное наследие России на почтовых марках»

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Алексеева Василиса Михайловна, студент;

Полторанина Анастасия Анатольевна, студент;

Скороходова Алиса Сергеевна, студент;

Фурщик Кристина Дмитриевна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Цель исследования: познакомить обучающихся с литературным наследием России, которое нашло отражение на почтовых марках. Сформировать у обучающихся целостное представление о литературном наследии России через призму филателии, стимулировать интерес к отечественной литературе. Методическая разработка выполняет следующие задачи: познакомить обучающихся с историей выпуска марок, посвященных русским писателям и литературным произведениям; раскрыть роль филателии как средства популяризации литературного наследия; воспитывать уважение к культурным традициям России и интерес к ее литературному наследию.

Ключевые слова: методическая разработка, филателистический экспонат, филателия, почтовая марка, литературное наследие, писатели, поэты.

Введение

Литература в филателии — актуальная тема филателии. Эта тема относится к тематическому коллекционированию. В. В. Агеносов, А. И. Медведковский считают, что тематическое занятие филателией «позволяет извлечь максимум информации из тех сведений, которые имеются в многочисленном коллекционном материале» [1, с. 4]. Сочетание активного процесса увеличения информации с познанием предмета через зрительные образы — существенно увеличивает возможности более глубокого изучения учебного материала.

В 2024 году АО «Марка» выпустила альбом «Литературное наследие России на почтовых марках» [14]. Альбом содержит 70 почтовых марок, включая марки на блоках, и охватывает период выпуска с 2004–2024 гг. Выпуск этого альбома является продолжением отечественной традиции по выпуску тематических альбомов с изображением почтовых марок для составления коллекций. Начало было положено в 1961 году, когда Главной филателистической конторой по заказу Министерства культуры РСФСР был выпущен альбом почтовых марок «Писатели нашей Родины» [15].

В композицию альбома были включены как советские почтовые марки, так и марки стран народной демократии, посвященные писателям народов СССР. В приведенных в альбоме аннотациях даны краткие сведения о жизни и творчестве писателей, помогающие исследователю определить место марок в тематической коллекции. В альбоме имелся указатель композиционного размещения марок, где названы также художники — авторы оригиналов и алфавитный указатель писателей, отображенных на марках [15, с.3]

Материалы и методы исследования

В основе методической разработки лежит комплексный подход, который сочетает анализ филателистического материала с историко-литературными и педагогическими методами. Основу материала методической разработки составили сами поч-

товые марки и блоки, посвященные выдающимся русским писателям и поэтам (А. С. Пушкину, М. Ю. Лермонтову, Н. В. Гоголю, А. П. Чехову, М. А. Булгакову и другим), русским басням и сказкам, литературным музеям и усадьбам. В нашей работе мы использовали каталоги и специализированную филателистическую литературу АО «Марка», а также материалы сувенирного альбома «Литературное наследие России на почтовых марках» [14]. Для анализа материала мы применяли следующие методы: историко-литературный анализ; филателистический анализ; сравнительный метод; педагогический анализ.

Результаты обсуждения

Рассмотрим возможности применения филателистических средств в изучении литературного наследия нашей Родины на примере выпусков почтовых марок, посвященных А. С. Пушкину. В альбоме почтовых марок «Писатели нашей Родины» 1961 года литературной деятельности А. С. Пушкина было отведено 6 листов, на которых были размещены 27 почтовых марок и 2 почтовых блока [15]. Одним из крупнейших исследователей различных аспектов Пушкинистики в нашей стране является А. Д. Гдалин [1].

В 1981 году в серии «библиотека юного филателиста» в издательстве «Радио и связь» вышла его книга «Филателистическая Пушкиниана» [4]. Академик М. П. Алексеев в предисловии к этой книге пишет: «Особый интерес имеет помещаемый здесь каталог, созданный по материалам многолетней собирательской работы автора над образом Пушкина, запечатленный на почтовых марках многих стран мира» [4, с.3].

Коллекция марок А.Д Гдалина о великом русском поэте получила полное признание и похвалу на международных филателистических выставках во многих странах, в частности на выставках в Чехословакии и Болгарии, Венгрии и ГДР, Франции и США, ФРГ и Швеции, Португалии и Швейцарии [4, с.3].

Пушкинская тема находит свое продолжение в книгах и монографиях и в настоящее время. В 2000 году вышла книга Т. И. Моргуновой «А. С. Пушкин в почтовых марках мира» с предисловием литературоведа, критика В.П. Палиевского [2]. В 2025 году вышла книга Н. А. Борисенко «Пушкинская марка. Филателистическая летопись». Автор книги — профессиональный филолог, известный российский филателист с многолетним стажем. В предисловии автор пишет: «Почтовая миниатюра может рассказать о поэте, его творчестве и окружении не меньше, чем статья в пушкинской энциклопедии. Марка покажет самого поэта, каким он был в разные годы, его современников (от няни до царей), авторов которых читал, места, где бывал. На почтовых миниатюрах можно увидеть иллюстрации к пушкинским произведениям, памятники поэту, объекты, названные его именем и многое другое» [3].

В ряде изданий рассматриваются выпуски почтовых марок, посвященных нашим писателям и поэтам на зарубежных почтовых марках. В качестве примера можно привести книгу Ю. С. Квасникова «Русские писатели и композиторы на зарубежных почтовых марках», которая вышла как приложение к журналу «Филателия» № 5(29), 2008 года [13].

Методическая разработка филателистического экспоната «Литературное наследие России на почтовых марках» представляет собой структурированный учебно-методический материал, описывающий процесс создания, концепцию, структуру и содержание конкретной тематической коллекции почтовых марок и других филателистических материалов. В нашей статье представлена методическая разработка одностендового филателистического экспоната (16 листов формата А-4).

В Таблице 1 представлен план экспоната «Литературное наследие России на почтовых марках».

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист. Аннотация. План экспоната
2	«Русская Правда». Книгопечатание в России. Русская гражданская азбука
3	Александр Сергеевич Пушкин. Истории и мифы. Русские басни
4	Ломоносов Михаил Васильевич
5	Выдающиеся историки России. Ушинский Константин Дмитриевич
6	Гоголь Николай Васильевич и его произведения
7	Гончаров Иван Александрович. Лермонтов Михаил Юрьевич
8	Тургенев Иван Сергеевич. Фет Афанасий Афанасьевич
9	Достоевский Федор Михайлович. Некрасов Николай Алексеевич. Островский Николай Николаевич
10	Чехов Антон Павлович и его произведения
11	Горький Алексей Максимович. Куприн Александр Иванович. Набоков Владимир Владимирович
12	Бажов Павел Петрович. Толстой Алексей Николаевич. Булгаков Михаил Афанасьевич. Есенин Сергей Александрович
13	Писатели-фронтовики
14–15	Лауреаты Нобелевской премии и Кавалеры ордена Святого Андрея Первозванного и другие писатели и поэты
16	Литературные музеи и музеи заповедники

В Таблице 2 представлены в хронологическом порядке выпуски почтовых марок по исследуемой теме.

Таблица 2. Писатели и поэты на почтовых марках России

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка, блок	Номер листа экспон
1	Россия	2004	912	Малый лист из 6 марок (3х2) с полями. «Сказы П. П. Бажова (1879–1950). К 125-летию со дня рождения писателя. «Каменный цветок» [5, с. 146]	12
2	Россия	2004	913	«Малахитовая шкатулка» [5, с. 146]	12
3	Россия	2004	914	«Золотой волос» [5, с. 146]	12
4	Россия	2005	1031	«100 лет со дня рождения писателя М. А. Шолохова (1905–1984)» [5, с. 167]	14
5	Россия	2005	1146	«100 лет со дня рождения литературоведа и общественного деятеля Д. С. Лихачева (1906–1999)» [5, с. 186]	15
6	Россия	2008	1217	«125 лет со дня рождения писателя А. Н. Толстого (1883–1945)» [5, с. 200]	12
7	Россия	2009	1306	Почтовый блок с одной маркой «200 лет со дня рождения Н. В. Гоголя (1809–1852). [5, с. 218]	6
8	Россия	2009	1307	Почтовый блок с четырьмя марками «200 лет со дня рождения Н. В. Гоголя (1809–1852). «Ревизор» (1936) [5, с. 218]	6
9	Россия	2009	1308	«Мертвые души» (1942) [5, с. 218]	6
10	Россия	2009	1309	«Шинель» (1942) [5, с. 218]	6
11	Россия	2009	1309	«Тарас Бульба» (1935) [5, с. 218]	6
12	Россия	2010	1388	Почтовый блок с одной маркой «Антон Павлович Чехов. К 150-летию со дня рождения (1860–1904). [5, с. 232]	10
13	Россия	2010	1389	Почтовый блок с тремя марками «Антон Павлович Чехов. К 150-летию со дня рождения (1860–1904). «Дама с собачкой» (1899)» [5, с. 232]	10
14	Россия	2010	1390	«Чайка» (1896)» [17, с. 232]	10
15	Россия	2010	1391	«Дом с мезонином» (1896)» [5, с. 232–233]	10
16	Россия	2010	1411	«Русская гражданская азбука. 300 лет. Первая страница азбуки» [5, с. 236]	2
17	Россия	2010	1411	«500 лет со дня Рождения Ивана Федорова» [5, с. 236–337]	2
18	Россия	2011	1543	Почтовый блок. «300 лет со дня рождения М. В. Ломоносова (1711–1765)» [5, с. 266]	4
19	Россия	2012	1594	Почтовый блок с одной маркой «200 лет со дня рождения И. А. Гончарова (1812–1891)» [5, с. 279]	7
20	Россия	2013	1737	«Кавалер ордена Святого апостола Андрея Первозванного Р. Г. Гамзатов (1923–2003) [5, с. 306]	15
21	Россия	2013	1737	«Кавалер ордена Святого апостола Андрея Первозванного С. В. Михалков (1913–2009)» [5, с. 312]	15
22	Россия	2014	1868	«450 лет книгопечатанию в России. Разворот книги «Апостол» 1564 год» [5, с. 337]	2
23	Россия	2014	1881	Почтовый блок с одной маркой. «200 лет со дня рождения М. Ю. Лермонтова (1814–1841, поэта, писателя)» [5, с. 340]	7
24	Россия	2015	1953	«Лауреат Нобелевской премии И. А. Бродский (1940–1996), поэт» [5, с. 356]	14

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка, блок	Номер листа экспон
25	Россия	2016	2052	«Выдающиеся историки России. 250 лет со дня рождения Н. М. Карамзина (1766–1826), писателя, историка» [5, с. 379]	5
26	Россия	2016	2053	«175 лет со дня рождения В. О. Ключевского (1841–1911), историка» [5, с. 379]	5
27	Россия	2016	2096	«50 лет Государственному институту русского языка им А. С. Пушкина. Портрет А. С. Пушкина и здание института» [5, с. 387]	3
28	Россия	2016	2097	Почтовый блок с одной маркой «125 лет со дня рождения М. А. Булгакова (1891–1940), писателя, драматурга» [5, с. 388]	12
29	Россия	2016	2147	Почтовый блок с двумя марками «Государственный историко-художественный и литературный музей-заповедник «Абрамцево». С. Т. Аксаков (1791–1959)» [5, с. 400]	3
30	Россия	2016	2148	«С. И. Мамонтов (1841–1918)» [5, с. 400]	16
31	Россия	2016	2155	«100 лет со дня рождения Дж. Х. Яндиева (1916–1979), классика ингушской литературы» [5, с. 402]	15
32	Россия	2016	2165	«1000 лет первому своду законов Древней Руси «Русская Правда»» [5, с. 405]	2
33	Россия	2017	2221	«Литературное наследие России. Русские басни. Басня В. К. Тредиаковского «Петух и жемчужина»» [5, с. 418]	3
34	Россия	2017	2222	«Басня А. П. Сумарокова «Волк и журавль»» [5, с. 418]	3
35	Россия	2017	2223	«Басня И. А. Крылова «Лисица и виноград»» [5, с. 418]	3
36	Россия	2017	2224	«Басня С. В. Михалкова «Заяц и черепаха»» [5, с. 418]	3
37	Россия	2017	2239	«225 лет со дня рождения П. А. Вяземского (1792–1778), поэта, историка, первого председателя Императорского Русского исторического общества» [5, с. 422]	5
38	Россия	2017	2254	«Кавалер ордена Святого апостола Андрея Первозванного Ф. Г. Алиева (1932–2016), поэт, прозаик» [5, с. 427]	15
39	Россия	2018	2333	Почтовый блок с одной маркой «150 лет со дня рождения А. М. Горького (1868–1936), писателя» [6, с. 19]	11
40	Россия	2018	2379	Почтовый блок с одной маркой «200 лет со дня рождения И. С. Тургенева (1818–1883), писателя» [6, с. 48]	8
41	Россия	2018	2418	«Лауреат Нобелевской премии А. И. Солженицын (1918–2008)» [6, с. 78]	14
42	Россия	2019	2435	«Кавалер ордена Святого апостола Андрея Первозванного Д. А. Гранин (1919–2017)» [7, с. 7–8]	15
43	Россия	2019	2462	«100 лет со рождения А. И. Фатьянова, поэта-песенника» (1919–1959), поэта» [7, с. 22]	
44	Россия	2019	2472	«100 лет со рождения Мустая Карима (1919–2005), поэта» [7, с. 32]	15
45	Россия	2020	2599	«Лауреат Нобелевской премии. 150 лет со дня рождения И. А. Бунина (1870–1953), писателя, поэта» [8, с. 17]	14

Таблица 2 (продолжение)

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка, блок	Номер листа экспон
46	Россия	2020	2609	«Выдающиеся историки России. 200 лет со дня рождения С. М. Соловьева (1820–1879), историка» [8, с. 23]	5
47	Россия	2020	2610	«200 лет со дня рождения И. Е. Забелина (1820–1908), историка» [8, с. 23–24]	5
48	Россия	2020	2650	Совместный выпуск почтовых Администратий стран — членов РСС. «Деятели искусств. С. А. Есенин (1895–1925)» [8, с. 52–53]	12
49	Россия	2020	2667	Почтовый блок с одной маркой «200 лет со дня рождения А. А. Фета (1820–1892), поэта» [8, с. 64]	8
50	Россия	2020	2686	Почтовый блок с одной маркой «150 лет со дня рождения А. И. Куприна (1870–1838), писателя, переводчика» [8, с. 77]	11
51	Россия	2021	2774	«100 лет музею-усадьбе «Ясная поляна» [9, с. 41–42]	16
52	Россия	2021	2780	Почтовый блок с одной маркой «200 лет со дня рождения Н. А. Некрасова (1821–1878), поэта» [9, с. 45–46]	9
53	Россия	2021	2826	«100 лет Дому-музею А. П. Чехова в Ялте» [9, с. 78]	16
54	Россия	2021	2837	Почтовый блок с одной маркой «200 лет со дня рождения Ф. М. Достоевского (1821–1881), писателя» [9, с. 87–88]	9
55	Россия	2021	2838	«100 лет государственному музею истории российской литературы имени В. И. Даля» [9, с. 87–88]	3
56	Россия	2022	2859	«Выпуск по программе «Европа». История и мифы. Сказочные персонажи из поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила» [10, с. 9–10]	3
57	Россия	2022	2915	Почтовый блок с одной маркой «100 лет музею-заповеднику И. С. Тургенева «Спасское-Лутовиново» [10, с. 46–47]	16
58	Россия	2023	3039	«200 лет со дня рождения К. Д. Ушинского (1823–1871), писателя, основоположника научной педагогики в России» [11, с. 22]	5
59	Россия	2023	3055	«200 лет со дня рождения А. Н. Островского (1823–1866), драматурга» [11, с. 35]	9
60	Россия	2024	3239	«125 лет со дня рождения В. В. Набокова (1899–1977) [11, с. 34]	11
61	Россия	2024	3255	К 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Писатели-фронтовики. «Портрет Виктора Петровича Астафьева (1924–2001)» [12, с.43]	14
62	Россия	2024	3256	«Портрет Владимира Осиповича (Иосифовича) Богомолова (1924–2003)» [12, с.44]	13
63	Россия	2024	3257	«Портрет Юрия Васильевича Бондарева (1924–2020)» [12, с.44]	13
64	Россия	2024	3258	«Портрет Бориса Львовича Васильева (1924–1913)» [12, с.44]	13

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка, блок	Номер листа экспон
65	Россия	2024	3259	«Портрет Юлии Васильевны Друниной (1924–1991)» [12, с.44]	13
66	Россия	2024	3266	«Совместный выпуск Российской Федерации и Республики Беларусь. 225 лет со дня рождения А. С. Пушкина (1799–1837), поэта» [12, с. 48–49]	3

На рисунках 1, 2 представлены листы 6, 8 экспоната «Литературное наследие России на почтовых марках»

ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ НА ПОЧТОВЫХ МАРКАХ РОССИИ

200 лет со дня рождения писателя Н.В. Гоголя (1809-1852)
Почтовый блок с одной маркой № 1306. 2009.
Почтовый блок с четырьмя марками № 1307-1309

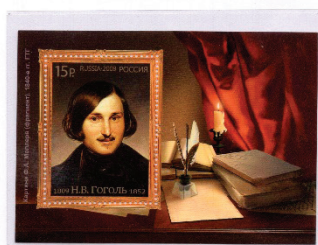


Рис. 1. Лист 6. Гоголь Николай Васильевич и его произведения

ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ НА ПОЧТОВЫХ МАРКАХ РОССИИ

150 лет со дня рождения писателя А.П. Чехова (1860-1904)
Почтовый блок с одной маркой № 1388. 2010.
Почтовый блок с тремя марками № 1389-1391. 2010

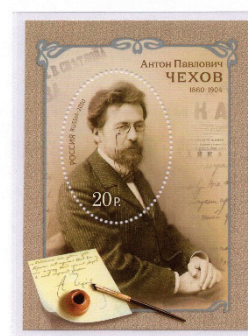


Рис. 2. Лист 10. Чехов Антон Павлович и его произведения

10

Заключение

Почтовая марка является инструментом сохранения культурного наследия, она позволяет визуализировать и транслировать культурные смыслы, связанные с литературой историей и языком.

Сувенирные альбомы АО «Марка» с марками по различным темам могут стать основой для разработки филателистических экспонатов по различным темам.

Филателистические экспонаты как результат исследовательской и проектной деятельности студентов и школьников по теме «Литературное наследие России на почтовых марках» на университетских и школьных выставках могут формировать чувство гордости за отечественную культуру, развивать интерес к изучению литературного наследия.

Литература:

1. Агеносов В. В., Медведковский А. И. Писатели нашей Родины: филателистический каталог-справочник М.: Марка, Издательство «Связь», 1972. — 160 с.

2. А. С. Пушкин в почтовых марках мира = A. Pushkin in the word's stamps: [Кат / Сост. и авт. предисл. Т. И. Моргунова; Вступ. ст.: д.филол.н., проф. П. В. Палиевский]. — М.: Моск. учеб. и Картолиитография, 2000. — 95 с.
3. Борисенко, Н. А. Пушкинская марка. Филателистическая летопись. М.: Литературный институт имени А. М. Горького, 2025. — 303 с.
4. Гдалин А. Д. Филателистическая Пушкиниана. — М.: Радио и связь, 1981. — 128 с.
5. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации 1992–2017: каталог / Федер. агентство связи; [редкол. В. В. Шелихов и др.; сост. е.А. Обухов, В. И. Пищенко] — Москва: Марка, 2017. — 760 с.
6. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации. 2018: каталог: / сост. М. В. Шалаев. — Москва: Марка, 2019. — 320 с.
7. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации. 2019: каталог: / сост. Р. В. Коннова. — Москва: Марка, 2020. — 288 с.
8. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации. 2020: каталог: / сост. Р. В. Коннова. — Москва: Марка, 2021. — 272 с.
9. Государственные знаки почтовой оплаты Российской Федерации. 2021: каталог; [сост. Коннова Р. В.]. — Москва: Марка, 2022. — 264 с.
10. Государственные знаки почтовой оплаты Российской Федерации. 2022: каталог; [сост. Коннова Р. В.]. — Москва: Марка, 2023. — 320 с.
11. Государственные знаки почтовой оплаты Российской Федерации. 2023 каталог государственных знаков почтовой оплаты Российской Федерации. 2023: каталог; [сост. Коннова Р. В.]. — Москва: Марка, 2024. — 320с.
12. Государственные знаки почтовой оплаты Российской Федерации. 2024: каталог; [сост. Коннова Р. В.]. — Москва: Марка, 2025. — 324 с.
13. Квасников Ю. С. Русские писатели и композиторы на зарубежных почтовых марках: каталог, приложение к журналу «Филателия» № 5 (29) 2008 г. — М.: ФГУП Издатцентр «Марка», 2008. — 80 с.
14. Литературное наследие России на почтовых марках: сувенирный альбом. 2024–2 / ред. И. Никитина. 2024. — М.: Марка, 2025. — 96 с. URL: <https://rusmarka.ru/catalog/filprod/naborygod/suvalbom/position/43845.aspx?ysclid=mp6jbykk6793304635> (дата обращения 15. 04.2025)
15. Писатели нашей Родины: альбом. 1961. — М.: Главная Филателистическая контора Росглавкниги Министерства культуры РСФСР, 1961. — 96 с.

Реализация инфографики на высшей ступени обучения при освоении лексической стороны речи с использованием различных онлайн-конструкторов

Данилюк Екатерина Ивановна, студент магистратуры

Научный руководитель: Таранчук Евгения Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматриваются особенности использования инфографики на высшей ступени при обучении лексике с помощью разных онлайн-сервисов. Предъявляются актуальность, дидактический потенциал использования и способы применения инфографики на разных этапах занятия. Предложены подходы работы с инфографикой в процессе обучения и этапы освоения лексического материала. Представляется авторское видение реализации инфографики в процессе обучения в высшей школе при освоении лексической стороны речи на конкретных примерах.

Ключевые слова: инфографика, высшее образование, обучение иностранному языку, визуализация лексики, онлайн-конструкторы.

Implementation of infographics at the highest level of education when mastering the lexical side of speech using various online constructors

The article examines the features of using infographics at the highest level of education when teaching vocabulary using various online — services. Relevance, didactic potential of use and methods of using infographics at different stages of the lesson are presented. Approaches to working with infographics during training and stages of mastering lexical material are proposed. The author's vision of the implementation of infographics is presented when mastering the lexical side of speech using specific examples.

Keywords: *infographic, higher education, foreign language learning, vocabulary visualization, online-constructors.*

В процессе обучения первостепенная роль предоставляется информации, её освоению и получению. Между тем, из-за непрерывного лавинообразного потока информации адресаты не способны воспринимать, сортировать и анализировать весь объем поступающих данных. Их восприятие фрагментарно и основывается только на личном интересе. В связи с этим и установилась некоторая зависимость от визуализации данных, поскольку данная форма восприятия информации преимущественна у большинства реципиентов [2, с. 23]. Также повлияло и то, что пятистраничную линейную информацию можно компактно уместить в один визуальный образ, что благоприятно сказывается на темпе и полноте ассимиляции поступающего материала.

Визуализация данных не нова в педагогике. Однако если раньше использовались изобразительные и «натуральные» способы наглядности, то сегодня эти границы расширены до всевозможных электронных форм визуального представления [1, с. 286], среди которых особенно выделяют инфографику, так как она способна четко и эффективно отобразить информацию любого типа.

В процессе обучения инфографика может использоваться на разных этапах занятия:

1. В мотивационно-вступительной части на этапе обеспечения мотивации учебной деятельности в качестве Warm-up, как визуальная опора для речевой деятельности.

2. В операционно-познавательной части на этапе актуализации или отработки нового материала в том же качестве, но в групповой или парной форме работы. На этапе контроля или творческого применения инфографика наоборот, преобразуется в активный инструмент процесса обучения, поскольку задание может быть связано с её разработкой и защитой, или написанием доклада или эссе на её основе.

3. В рефлексивно-оценочной части инфографика может быть задействована на этапе рефлексии, если был пройден новый материал. Также домашним заданием может быть создание и защита проекта в форме инфографики [7, с. 5].

Несмотря на некоторую вариативность в использовании инфографики на разных этапах обучения, существуют только четыре подхода к её применению в образовательном процессе.

Первый подход связан с интерпретацией инфографики, созданной другими людьми. Данный подход связан с вычленением необходимой информации из представляемой инфографики, связанной с основной идеей или сюжетом.

Второй подход работы с инфографикой — это визуальное представление информации и данных, то есть как лучше преобразовать статистические данные: в форме гистограммы, диаграммы, линейного графика и т. д.

Третьим подходом является критический анализ инфографики, иными словами, создание списка критериев для её создания, что плавно вытекает в четвертый подход — самостоятельную разработку инфографики.

Именно четвертый подход является наиболее эффективным способом работы с инфографикой на высшей ступени обучения [3, с. 30].

Как упоминалось ранее, инфографика позволяет более полно и наглядно представить информацию, делая её более доступной и понятной для зрителей [5, с. 130]. Поэтому с её помощью можно с легкостью представить грамматический или текстовый материал на занятии. В то же время, если брать в расчет последующую речевую деятельность как результат усвоения материала, то можно утверждать, что инфографика применима и к освоению лексической стороны речи на разных этапах её усвоения.

Обучение лексической стороне речи представляется как формирование рецептивных и продуктивных лексических навыков, что делает её одной из основных задач при обучении иностранному языку, поскольку без лексического минимума невозможна главенствующая цель обучения — коммуникация.

Этапы работы над лексическим материалом представляются единым целым и их вычленение проводятся чисто в методических целях для предупреждения основных сложностей в заданиях [8, с. 2]. Всего приводят четыре основных этапа работы с лексикой:

1. Ознакомление с новым материалом или введение. На данном этапе раскрывается значение и объясняется употребление приводимой лексики [4, с. 354].

2. Первичное закрепление или тренировка. На данном этапе происходит автоматическая отработка лексического навыка посредством заданий на имитацию, подстановку и трансформацию.

3. Применение. На данном этапе выполняется активизация полученных знаний в устной и письменной речи.

4. Контроль усвоения. На данном этапе проводится тестирование, диктант или контрольная работа для мониторинга усвоения пройденного материала [6, с. 134].

Возвращаясь к вышеупомянутому утверждению, что инфографика применима на разных этапах усвоения лексики, следует привести несколько примеров для обоснования данного утверждения.

Например, на рис. 1 изображена сравнительная инфографика по теме «Meals and dishes», по подтеме «Description of dishes», созданная в онлайн-сервисе «Snappa». Данная статичная инфографика применялась как на этапе введения, так и тренировки. На этапе введения представляемая инфографика фигурировала как презентация новой лексики с анало-

гичным значением, синонимией. В то время как на этапе тренировки она использовалась как проверочный материал после осуществления задания на подстановку. Также немаловажно и то, что данная инфографика свойственна первому подходу, то есть интерпретации приводимой информации.



Рис. 1. Сравнительная инфографика по теме «Meals and dishes», созданная в онлайн-сервисе «Snappa» и применяемая на вводном и тренировочном этапах работы с лексическим материалом

В то время, как дальнейшая инфографика была создана студентами высшей школы, что характерно для работы с инфографикой на данной ступени.

На рис. 2 изображена процессуальная инфографика, созданная при помощи онлайн-ресурса «Gamma» по подтеме «Way's of cooking» и использовавшаяся на этапе применения. Данная инфографика была визуальной частью проектной работы, с помощью которой активизировались лексические единицы в устной речи студентов.



Рис. 2. Процессуальная инфографика по подтеме «Way's of cooking», созданная в онлайн-ресурсе «Gamma» и использовавшаяся на этапе применения лексического материала

Также на рис. 3 изображена инфографика созданная студентами для этапа применения изученной лексики в устной речи. Однако презентуемая инфографика списочного типа по подтеме «Food and drink categories» была создана при помощи онлайн-сервиса «Venngage».



Рис. 3. Списочная инфографика по подтеме «Food and drinks», созданная в онлайн-сервисе «Venngage» и реализуемая на этапе применения изученного лексического материала в устной речи

Таким образом, инфографика применима практически ко всем этапам работы над лексическим материалом с применением более одного подхода при работе с ней, а также при содействии различных онлайн-конструкторов.

Литература:

1. Декамили, Ю. Г. Методы визуализации учебного материала при обучении иностранному языку в высшей школе / Ю. Г. Декамили. — Текст: непосредственный // Язык и коммуникация в контексте культуры. — Ростов-на-Дону: Ростовский гос. экономический ун-т (РИНХ), 2024. — С. 284–288.
2. Дикова, Т. В. Инфографика как средство визуализации информации в современной системе образования / Т. В. Дикова, Е. А. Смирнова. — Текст: непосредственный // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы. — Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2023. — С. 23–32.
3. Ижденева, И. В. Инфографика в образовании: использование визуализации данных для оптимизации учебной деятельности / И. В. Ижденева. — Текст: непосредственный // Конструктивные педагогические заметки. — 2023. — № 11. — С. 25–38.
4. Котенева, И. А. Обучение лексике иностранного языка как проблема усвоения языковых знаний / И. А. Котенева, Н. Л. Кривчикова, И. В. Борисовская. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 1. — С. 353–355.
5. Муха, В. А. Инфографика как современный способ представления информации / В. А. Муха, И. Н. Федосеева. — Текст: непосредственный // Челябинский гуманитарий. — 2024. — № 3. — С. 124–132.
6. Оmalenko, Н. В. Формирование лексических навыков на иностранном языке / Н. В. Оmalenko. — Текст: непосредственный // Гуманитарные и социальные науки. — 2022. — № 5. — С. 132–136.
7. Осадчая, И. Ю. Методический потенциал инфографики при обучении иностранному языку студентов вуза / И. Ю. Осадчая. — Текст: непосредственный // E-Scio. — 2023. — № 1. — С. 1–7.
8. Широкова, М. Н. Понятие лексического навыка и особенности его формирования / М. Н. Широкова. — Текст: непосредственный // «Инновационные ресурсы образования». — 2024. — № 3. — С. 1–5.

Психологическая поддержка старшеклассников в период подготовки к государственным экзаменам: из опыта учителя математики и физики

Елохина Наталья Юлиевна, учитель математики и физики
МАОУ СОШ № 5 г. Бавлы (Республика Татарстан)

Автор делится опытом психологической поддержки старшеклассников в период подготовки к государственным экзаменам. В статье показано, что экзаменационный стресс у выпускников связан не только с объемом учебного материала, но и с постоянным внутренним напряжением, страхом ошибки, ожиданием высокого результата и боязнью не оправдать надежды взрослых. Особое внимание уделяется роли учителя математики и физики, который может снизить тревожность школьников за счет понятной организации подготовки, спокойной обратной связи, уважительного отношения к ошибке, постепенного усложнения заданий, работы в малых группах и конкретных приемов саморегуляции. Подчеркивается, что психологическая поддержка должна быть частью повседневной педагогической работы, а не эпизодической реакцией на предэкзаменационный стресс.

Ключевые слова: старшеклассники, экзаменационная тревожность, государственные экзамены, психологическая поддержка, учитель математики, учитель физики, саморегуляция, стресс, педагогическая помощь.

Подготовка к государственным экзаменам для большинства старшеклассников становится периодом заметного эмоционального напряжения. Даже те дети, которые в течение года учатся стабильно, в последние месяцы перед экзаменами часто тревожатся сильнее обычного: труднее сосредоточиться, сложнее заснуть, быстрее наступает усталость, а любая неудача воспринимается болезненнее. Современные школьники часто говорят не столько о самом экзамене, сколько о страхе «не дотянуть», «подвести ожидания родителей», «не набрать нужные баллы» и тому подобное.

В школьной практике это проявляется ежегодно. Ребенок может знать материал, но на пробном экзамене теряется из-за нехватки времени, спешки, внутреннего напряжения и внешнего давления. На тренировочном тестировании по математике и физике такая ситуация особенно заметна: невнимательное переписывание величины, пропущенный знак или ошибка в переводе единиц могут стоить балла.

Тревожность в экзаменационный период нельзя сводить к простому волнению [3]. Умеренное волнение мобилизует, а чрезмерное напряжение мешает: оно «съедает» внимание, сбивает память и делает мышление менее гибким, что приводит к ошибкам, которые при спокойной работе не возникают. Особенно тяжело это переживают подростки, чувствительные к оценкам и с неустойчивой самооценкой.

На эмоциональное состояние выпускников влияют не только школьные требования, но и семейная атмосфера. Когда родители делают акцент лишь на баллах и поступлении в высшее учебное заведение, подготовка перестает быть осознанной задачей и превращается в постоянную проверку. Даже прилежный ученик в такой ситуации может быть уставшим и чувствовать себя неуверенно, хотя внешне это не всегда видно.

В этих условиях учитель становится одним из ключевых взрослых. Он может сделать подготовку более предсказуемой и психологически безопасной: ясные пра-

вила работы, спокойный тон и уважение к ошибкам снижают тревожность ребенка. Для школьника важно ощущать, что его не судят лишь по одному результату и что ошибка — не приговор, а повод для анализа и роста.

Эффективной оказывается постепенная и структурированная подготовка, рассчитанная на несколько лет. Ученик легче справляется со стрессом, если понимает, что от него требуется на каждом этапе. Поэтому полезно двигаться от простых заданий к сложным, не перегружая школьников объемом и не создавая ощущения безнадежности. Диагностические работы должны восприниматься как инструмент выявления зон роста, а не как репетиция провала на предстоящем экзамене.

В работе с учеником важно менять форму обратной связи: одно лишь «неверно» усиливает тревогу, тогда как спокойный разбор — что сделано правильно, где случился сбой и как его исправить — дает опору ребенку. Для тревожного подростка это не мелочь, а реальная помощь. Когда учитель говорит по существу и с уважением, у школьника появляется ощущение, что ошибку можно проанализировать и исправить.

Практические приемы, которые хорошо зарекомендовали себя на уроках математики и физики, включают создание «ситуации малых успехов» и постепенное усложнение заданий. Дополнительно используются тренировочные работы без оценок и работа в мини-группах.

Постепенное усложнение заданий строится так: ученик движется от простых, заведомо успешных шагов к более сложным, сохраняя ощущение контроля. Сначала предлагается задача, требующая лишь одной знакомой формулы, затем условие дополняется новым элементом (перевод единиц, учет второго тела), и только после этого дается стандартная экзаменационная задача. Это снижает тревожность и позволяет школьнику видеть свою траекторию роста.

В работе учителя встречаются характерные практические ситуации, подтверждающие эффективность этого метода. Например, на консультациях перед пробными эк-

заменами часто видно, что ученик, дома свободно знающий тему, на листе с заданиями «замирает» и начинает торопиться, не дочитывая условие. В одном из таких случаев по физике помогла смена формата: вместо длинной пробной работы школьнику дали три посильные задачи, затем вместе проанализировали, где теряются баллы, и только после этого вернулись к более сложным вариантам. Уже через несколько занятий ученик стал спокойнее и реже допускал «глупые» ошибки, потому что выработал четкий порядок действий и увидел реальный прогресс.

Малые успехи — это фиксация конкретных достижений: аккуратно выполненный рисунок задачи, верно выбранная формула, правильная структура рассуждения. Для встревоженного школьника такие небольшие победы поддерживают мотивацию и уменьшают риск выгорания [2]. В описанном примере три посильные задачи как раз и создали «малые успехи», которые вернули ученику уверенность перед переходом к сложному уровню.

Эффективным дополнением к индивидуальной работе становится и работа в малых группах. На практике это выглядит так: 3–4 ученика получают один и тот же вариант тренировочного экзамена, решают его самостоятельно, а затем организуют взаимопроверку и коллективный разбор решений. Каждый объясняет товарищу ход своих рассуждений, указывает на возможные ошибки, вместе ищут верный путь.

Когда один ученик объясняет материал другому, он вынужден структурировать свои знания, находить слабые места и формулировать мысли четко. Именно в процессе объяснения информация закрепляется гораздо глубже, чем при простом выполнении работы «для себя» и сдаче решения на проверку. Кроме того, школьник, глядя на соседа по парте, перестает чувствовать себя одиноким перед экзаменом: «рядом такие же ребята, они тоже волнуются, но справляются — значит, и у меня получится». Это рождает дополнительную уверенность и здоровую мотивацию расти вместе, а не соревноваться в одиночку.

В малых группах особенно важно сохранять поддерживающую атмосферу: разбор ошибок не должен превращаться в осуждение. Учитель задает правило: мы ищем верное решение, а не виноватого. Тогда групповая работа становится не только обучающим, но и психотерапевтическим инструментом — она снижает тревожность и дает каждому ученику опору в виде «равного, который понимает тебя».

Другой распространенный случай — внешний успех и внутреннее падение уверенности: сильный ученик неожиданно набирает меньше на пробной работе и переживает это как провал. Важный педагогический подход здесь — разбирать не только ошибки, но и отмечать верные шаги: отдельно фиксировать правильно выбранную стратегию, корректно составленную схему, четкую и последовательную запись решения. Такой разбор возвращает чувство компетентности и делает пробные работы инструментом обучения, а не только мерилom самоуважения.

Полезен прием «тихой нормы», когда контрольные и пробные работы не сопровождаются повышенным эмоциональным фоном: заранее объясняются структура задания, временные рамки и приоритеты при выборе задач. Наличие порядка в условиях экзамена снижает хаос в голове ученика, а это зачастую сильнее уменьшает тревогу, чем дополнительные повторения материала.

Работа с типичными ошибками без указания на конкретного ребенка также сохраняет достоинство ученика и облегчает усвоение: разбор у доски работы «ученика Х» показывает распространенные затруднения (пропуск единиц измерения, поспешность, неправильный выбор стратегии) и переводит проблему в плоскость учебного содержания, а не личной несостоятельности.

Не менее важны простые техники саморегуляции: дыхательные упражнения, короткие паузы для восстановления внимания, поддержка режима сна и питания, умеренная физическая активность [1]. Напоминание о том, что бессонная ночь — плохой союзник экзамена, и практические советы по организации дня — часть педагогической помощи, которую многие подростки воспринимают как действительно важную. Обучение тактике экзамена — правило «сначала быстрые задания, потом сложные» — дает старшекласснику инструмент управления временем и снижает ощущение беспомощности.

Особое внимание требует работа с молчаливыми учащимися, у которых тревога скрыта. Такие подростки редко жалуются, но накапливают переутомление. Взаимодействие с ними должно быть ненавязчивым: наблюдение, короткая индивидуальная беседа, предложение немного снизить нагрузку на определенный период и конкретный план восстановления. Иногда ребенку нужно не «собраться», а немного восстановить ресурсы, чтобы потом возвращаться к подготовке продуктивно.

Согласованная работа учителя, классного руководителя и школьного психолога дает дополнительный эффект: короткие консультации, понятный недельный план подготовки и фиксирование небольших достижений превращают экзамен из всеобъемлющей угрозы в управляемую задачу. Когда у ученика есть понятный маршрут, он начинает видеть, что продвижение возможно шаг за шагом, и это снижает тревогу и восстанавливает контроль над процессом.

Таким образом, психологическая поддержка старшеклассников в период подготовки к государственным экзаменам должна быть конкретной, ежедневной и человекоориентированной. Она включает уважительное отношение к эмоциональному состоянию подростка, структурированную организацию подготовки, осознанную обратную связь, развитие навыков саморегуляции и постоянную фиксацию прогресса. Когда педагог умеет сохранять рабочую атмосферу и снижать страх шаг за шагом, подготовка к важным экзаменам становится более продуктивной и бережной по отношению к личности выпускника.

Литература:

1. Аттестация без паники: как помочь школьнику справиться с тревогой перед экзаменами / Официальный информационный портал Объясняем РФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://объясняем.рф/articles/useful/kak-pomoch-shkolniku-spravit-sya-s-trevogoy-pered-ekzamenami/> (Дата обращения: 15.05.2026).
2. Кузнецова, Л. Э. Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации / Л. Э. Кузнецова, Д. С. Косинова. — Текст: непосредственный // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 42–49. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/12958> (дата обращения: 15.05.2026).
3. Новикова, И. С. Коррекция экзаменационной тревожности старшеклассников // И. С. Новикова. — Текст: электронный // Ratio et Natura: [сайт]. — URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2021-03/korrekcija-ekzamenacionnoy-trevozhnosti-starshklassnikov.pdf> (дата обращения: 15.05.2026).

От ИКТ-грамотности к цифровой дидактике: эволюция компетенций учителя иностранного языка в условиях цифровой трансформации

Ефремова Марина Сергеевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В работе представлено теоретическое обоснование смены парадигмы при подготовке кадров для обучения иностранным языкам. Рассмотрена динамика формирования методик (от грамматико-переводной до коммуникативной), и развитие позиции педагога. Сопоставлены зарубежные модели цифровых компетенций (DigCompEdu, ЮНЕСКО) с отечественным Профстандартом, что вследствие открывает концептуальный разрыв: ИКТ-грамотность существенно уступает цифровой дидактике. Последняя, включающая методическую обоснованность, аналитические инструменты, этические нормы и рефлексивную практику, предлагается в качестве базисного элемента профкомпетенций учителя. Сделаны выводы относительно необходимости перехода от технической подготовки к системному формированию у педагогов цифрового мышления.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая дидактика, учитель иностранного языка, цифровые профессиональные компетенции, DigCompEdu, методика преподавания иностранных языков, ИКТ-компетентность.

From ICT literacy to digital didactics: the evolution of foreign language teacher competencies in the context of digital transformation

Efremova Marina Sergeevna, master's student
Moscow International Academy

The paper provides a theoretical substantiation for the paradigm shift in foreign language teacher training. The historical dynamics of methodological approaches (from grammar-translation to communicative) and the corresponding transformation of the teacher's role are examined. A comparison of international digital competence frameworks (DigCompEdu, UNESCO) with the Russian Professional Standard reveals a conceptual gap: ICT literacy is being replaced by digital didactics. The latter, comprising methodological expediency, analytics, ethics, and reflection, is proposed as the core of a teacher's professional competencies. The conclusion emphasizes the need to move from technical training towards the formation of systemic digital thinking in educators.

Keywords: digital transformation of education, foreign language teacher, digital professional competencies, digital didactics, DigCompEdu, methods of teaching foreign languages, ICT competence.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена фундаментальным противоречием между стремительной цифровизацией образовательной среды и инерционностью системы педагогической подготовки кадров. Мини-

стерством просвещения РФ поставлена задача формирования функциональной грамотности обучающихся, что в условиях цифровой трансформации требует от преподавателя иностранного языка не только владения предметными методиками, но и наличия сформированных цифровых профессиональных компетенций, позволяющих

эффективно выстраивать учебный процесс с использованием актуальных технологий [17, с. 15]. Однако анализ практики показывает: существующая система повышения квалификации фокусируется преимущественно на технической стороне использования цифровых инструментов, а не на педагогических аспектах их интеграции. Особенно остро данная проблема проявляется при обучении иностранным языкам, где цифровые технологии открывают беспрецедентные возможности для аутентичной коммуникации, но одновременно требуют от преподавателя качественно иного уровня профессиональной подготовки, включающего не только «цифровые навыки», но и «цифровое мышление».

Теоретическая база исследования представлена трудами в области цифровой трансформации образования (И. Н. Авилкина, П. В. Сысоев, Б. Е. Стариченко), исследованиями по проблемам формирования ИКТ-компетенции педагогов (М. Н. Евстигнеев, Н. Г. Кизрина), работами по методике преподавания иностранных языков (Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, А. Н. Шукин), а также международными рамочными моделями цифровых компетенций (DigCompEdu, ЮНЕСКО).

Цель статьи — теоретически обосновать необходимость перехода от парадигмы «ИКТ-грамотности» к парадигме «цифровой дидактики» как концептуальному ядру профессиональных компетенций современного учителя иностранного языка.

Историческая эволюция роли учителя: от транслятора к фасилитатору

Чтобы уверенно проектировать будущее профессии и понимать специфику современных требований, необходимо проанализировать путь, пройденный методической наукой. Изменения в подходах к обучению иностранным языкам всегда были тесно связаны с социальными, культурными и технологическими процессами [8, с. 45].

Исторический экскурс показывает, что доминировавшая в Европе в XVIII–XIX столетиях грамматико-переводная модель строилась на постулате о языке как о замкнутой системе нормативных правил. Педагог в этой парадигме воспринимался как авторитет, транслирующий нормы языка; ученик же оставался пассивным получателем информации. Следствием, по замечанию А. А. Миролюбова [10, с. 67], становилась непреодолимость языкового барьера. Перемены в социально-экономической сфере к концу XIX века сделали акцент на устной коммуникации. Методологическим ответом стали натуральный и прямой методы, в которых педагог из лектора-теоретика превратился в речевой образец и равноправного партнера. Следующим значимым шагом стал так называемый «армейский» метод, разработанный в США в годы Второй мировой войны и построенный на бихевиористской схеме «стимул-реакция». Именно в рамках этого подхода произошло активное внедрение первых лингвистических кабинетов, что стало начальным этапом технологизации учебного процесса.

В противовес интуитивистским западным подходам, в отечественной методике утвердился сознательно-сопоставительный метод (Л. В. Щерба), где педагог выступал как глубокий аналитик, проводник в мире языковых явлений [16, с. 34]. Однако наибольшее признание в современной школе получил коммуникативный метод (Е. И. Пассов), в рамках которого роль учителя трансформировалась наиболее существенно: из простого источника информации он превратился в фасилитатора, организатора общения, «архитектора» образовательной среды, создающего условия для речевого взаимодействия [11, с. 112].

Современный этап характеризуется методологическим плюрализмом и принципом «обоснованного эклектизма». Среди наиболее значимых подходов можно выделить Task-based learning, Lexical approach, CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение) [20, с. 89]. Этот этап напрямую связан с цифровой трансформацией: виртуальные классы, искусственный интеллект, нейросети становятся новым «методическим инструментарием» [15, с. 67].

Обобщая проведенный исторический обзор, можно зафиксировать следующую динамику трансформации педагогической роли: от транслятора знаний (грамматико-переводной метод) через речевой образец (прямой метод) и технического оператора (аудиолингвальный метод) к фасилитатору и организатору общения (коммуникативный метод) и, наконец, к архитектору цифровой среды, наставнику и «методисту-аналитику» на современном этапе.

Специфика цифровых компетенций учителя иностранного языка

Проведенный историко-методический анализ позволяет выявить уникальную специфику цифровых компетенций именно для данной предметной области, которая обусловлена несколькими факторами.

Во-первых, иностранный язык выступает не просто как учебная дисциплина, но как средство общения и инструмент доступа к иной культуре. Это требует от педагога владения инструментами для организации устной и письменной иноязычной коммуникации в виртуальной среде: видеоконференции (Zoom, Skype), совместные онлайн-проекты (Google Docs, Miro), коммуникация с носителями языка (телемосты, эпистолярные проекты).

Во-вторых, современный учитель становится «методистом-архитектором» [14, с. 16]. Он не только организует учебный процесс, но и формирует у учащихся навыки критического отбора информации, цифровую грамотность и способность к самостоятельному обучению в течение всей жизни. Цифровые компетенции здесь тесно переплетаются с общепедагогическими и методическими.

В-третьих, цифровая трансформация добавляет новые грани: учитель должен использовать инструменты искусственного интеллекта для персонализации обучения, кор-

пусные технологии для работы с лексикой, инструменты образовательной аналитики для отслеживания прогресса. Особого внимания заслуживает «цифровая этика» — соблюдение авторских прав при использовании аутентичных материалов, конфиденциальность данных при онлайн-коммуникации, безопасное поведение в сети.

Современные требования к педагогу: анализ международных и российских рамок

Осознание ключевой роли учителя привело к разработке ряда рамочных документов. Среди зарубежных моделей особого внимания заслуживает DigCompEdu, созданная специалистами Еврокомиссии. Ее ценность для нашего исследования заключается в детализации — 22 компетенции распределены по шести смысловым блокам. Эти блоки охватывают не только очевидные аспекты (поиск ресурсов или организацию занятий), но и такие важные, но часто игнорируемые области, как рефлексия учителя о своей цифровой практике, вовлечение учеников через персонализацию и формирование у них критического отношения к информации в сети.

Для настоящего исследования принципиально то, что DigCompEdu, в отличие от многих других моделей, предлагает не просто перечень навыков, а шестиуровневую шкалу профессионального роста — от статуса «новичок» до уровня «пионер». Эта логика позволяет педагогу видеть траекторию собственного развития. В 2025 г. рамка была обновлена (DigCompEdu 2.0), а также появилось её специализированное расширение для высшей школы — e-DigCompEdu [18, с. 34]. Эти версии уже учитывают два технологических тренда, напрямую влияющих на преподавание иностранных языков: во-первых, иммерсивные технологии (VR/AR), открывающие новые форматы языковой практики; во-вторых, и это особенно значимо, искусственный интеллект, который меняет подходы к персонализации обучения и генерации учебных материалов.

Другой значимой моделью является Рамка ИКТ-компетенций для учителей ЮНЕСКО (ICT CFT, версия 2018 года) [21, с. 8]. Данная рамка носит более глобальный и стратегический характер. Она предлагает матричную структуру 3×6, где три уровня использования технологий (применение ИКТ, освоение знаний, производство знаний) пересекаются с шестью аспектами работы учителя. Ключевая идея ЮНЕСКО — педагог должен не только овладеть технологиями, но и уметь использовать их для создания «инклюзивных обществ знаний».

В Российской Федерации основным документом является Профессиональный стандарт «Педагог» (2013) [1, с. 12]. Как отмечают исследователи, в отличие от международных рамок, российский стандарт не содержит отдельного детализированного раздела о цифровых компетенциях [14, с. 17]. Однако они имплицитно присутствуют в рамках общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

Сравнительный анализ позволяет сделать следующие выводы. DigCompEdu предлагает наиболее детальную, «уровневую» и динамично развивающуюся систему, охватывающую не только технику, но и педагогику, этику и аналитику. Рамка ЮНЕСКО акцентирует связь технологий с социальным развитием и глобальными целями. Российский профстандарт задает лишь общие контуры, что требует от педагога большей самостоятельности в развитии цифровых навыков и актуализирует необходимость адаптации международного опыта к отечественным реалиям.

От ИКТ-грамотности к цифровой дидактике: концептуальный сдвиг

Проведенный анализ теоретических источников и сравнение рамочных моделей позволяют констатировать наличие концептуального разрыва между традиционным понятием «ИКТ-грамотность» и требованиями цифровой эпохи. ИКТ-грамотность в классическом понимании сводится к набору технических навыков: умение работать с текстовым редактором, электронной таблицей, электронной почтой, браузером.

Однако современный учитель иностранного языка нуждается в принципиально ином образовании — в формировании «цифровой дидактики». Под цифровой дидактикой в данном исследовании понимается система принципов, методов и приемов педагогически целесообразной интеграции цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку, обеспечивающая достижение образовательных результатов на качественно новом уровне через развитие у педагога способности к осознанному, критическому и творческому выбору, адаптации и комбинированию цифровых инструментов в зависимости от конкретных педагогических задач, контекста обучения и индивидуальных особенностей учащихся.

Сопоставление цифровой дидактики с узким пониманием ИКТ-грамотности позволяет выделить четыре вектора трансформации профессионального сознания педагога:

Вектор первый — от технологического к педагогическому. Недостаточно знать функционал цифрового приложения; принципиально важно понимать, какой дидактический смысл оно несёт, на каком этапе урока его применение оправдано и какую учебную задачу оно помогает решить.

Вектор второй — от разрозненности к системности. Отдельные инструменты (платформы, приложения, сервисы) обретают эффективность только тогда, когда учитель способен выстроить из них связную технологическую цепочку, где каждый элемент работает на общую образовательную цель.

Вектор третий — от монолога к диалогу и сотворчеству. Цифровые технологии должны служить не столько средством демонстрации готового контента, сколько пространством для живого общения, совместного проекти-

рования и горизонтального взаимодействия учащихся (peer-to-peer).

Вектор четвёртый — от интуитивных оценок к аналитическому принятию решений. Современные платформы предоставляют учителю массивы данных об активности и прогрессе учащихся; ключевая компетенция заключается в умении интерпретировать эти данные и на их основе персонализировать образовательный процесс (data-informed decision making).

Заключение

Итак, проведенный теоретический анализ подтверждает, что ключевой вектор развития современной лингводидактики и дополнительного профессионального образования — это смена парадигмы: вместо обучения пользованию отдельными цифровыми сервисами — формирование целостной цифровой дидактики. Исто-

рическая динамика роли учителя (от транслятора к фасилитатору и архитектору среды) лишь подтверждает закономерность этого перехода. Сопоставление с российским Профессиональным стандартом международных рамок DigCompEdu и ЮНЕСКО демонстрирует потребность в передовом опыте, значительно выделяющим педагогическую целесообразность, а также этику и аналитику над техническими основами.

Именно цифровая дидактика, а не узкая ИКТ-грамотность, должна стать ядром профессиональных компетенций современного учителя иностранного языка. Только такой подход позволит подготовить педагога, способного не просто «использовать» цифровые устройства, а осознанно, творчески и ответственно выстраивать образовательный процесс в быстро меняющемся цифровом мире, эффективно решая задачи иноязычного образования и формируя функциональную грамотность учеников.

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 05.08.2016). — Режим доступа: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-professionalnaia-deiatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnogo-obshchego-srednego-obshchego-obrazovaniia-vospitatel-uchitel.html> (дата обращения: 22.05.2026). — Текст: электронный.
2. Авилкина, И. Н. Цифровые компетенции педагога: вызовы и перспективы / И. Н. Авилкина // Образование и наука. — 2023. — Т. 25, № 2. — С. 56–78. — DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-56-78. — Текст: непосредственный.
3. Андреева, А. А. Английский язык для целей преподавания: профессиональное онлайн-взаимодействие: учеб. пособие для вузов / А. А. Андреева. — Санкт-Петербург: Лань, 2025. — 116 с. — ISBN 978-5-507-51234-6. — Текст: непосредственный.
4. Боголепова, С. В. Преподавание иностранных языков и культур в цифровой среде: учебник для вузов / С. В. Боголепова, М. А. Кирсанова, Е. М. Кислых, Ю. В. Коровина; под общ. ред. С. В. Боголеповой. — Санкт-Петербург: Лань, 2024. — 180 с. — ISBN 978-5-507-49876-3. — Текст: непосредственный.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 7-е изд., стер. — Москва: Академия, 2020. — 368 с. — ISBN 978-5-4468-8612-0. — Текст: непосредственный.
6. Ефремова, Н. Ф. Основы цифрового обучения: учебное пособие / Н. Ф. Ефремова. — Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2022. — 165 с. — ISBN 978-5-7890-2034-8. — Текст: непосредственный.
7. Ефремова, Н. Ф. Цифровая педагогика: проблемы и готовность обучения в цифровой среде / Н. Ф. Ефремова // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. — 2023. — Т. 6, № 5. — С. 81–93. — DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-5-81-93. — Текст: электронный.
8. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учебник для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Захарова. — 2-е изд., стер. — Москва: Юрайт, 2018. — 322 с. — ISBN 978-5-534-07378-9. — Текст: непосредственный.
9. Кизрина, Н. Г. Формирование ИКТ-компетентности будущего учителя иностранного языка / Н. Г. Кизрина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2019. — Т. 24, № 179. — С. 34–41. — DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-179-34-41. — Текст: непосредственный.
10. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. — Москва: Ступени, Инфра-М, 2002. — 448 с. — ISBN 5-94734-013-4. — Текст: непосредственный.
11. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — Москва: Русский язык, 2010. — 276 с. — ISBN 978-5-88337-213-6. — Текст: непосредственный.
12. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 5-е изд. — Москва: Просвещение, 2019. — 240 с. — ISBN 978-5-09-072513-0. — Текст: непосредственный.

13. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 3. — С. 49–58. — DOI: 10.26170/ro20-03-05. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-illyuzii-i-ozhidaniya> (дата обращения: 22.05.2026). — Текст: электронный.
14. Сысоев, П. В. Технологии обучения в современном языковом образовании / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 6. — С. 12–19. — ISSN 0130-6073. — Текст: непосредственный.
15. Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С. В. Титова. — Москва: Эдитус, 2020. — 247 с. — ISBN 978-5-00149-234-8. — Текст: непосредственный.
16. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. — Москва: Высшая школа, 1974. — 112 с. — Текст: непосредственный.
17. Шукин, А. Н. Функциональная грамотность в обучении иностранным языкам / А. Н. Шукин // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 4. — С. 12–19. — ISSN 0130-6073. — Текст: непосредственный.
18. European Commission. DigCompEdu 2.0: Digital Competence Framework for Educators / European Commission, Joint Research Centre. — Luxembourg, 2025. — 112 p. — Режим доступа: <https://ec.europa.eu/jrc/digcompedu> (дата обращения: 22.05.2026). — Текст: электронный.
19. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / C. Redecker. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. — 92 p. — DOI: 10.2760/178382. — Режим доступа: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата обращения: 22.05.2026). — Текст: электронный.
20. Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. — 3rd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 410 p. — ISBN 978-1-107-67596-4. — Текст: непосредственный.
21. UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. — Paris: UNESCO, 2018. — 68 p. — ISBN 978-92-3-100285-4. — Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> (дата обращения: 22.05.2026). — Текст: электронный.

От модели к результату: экспериментальная апробация программы развития цифровых компетенций учителя иностранного языка

Ефремова Марина Сергеевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

Статья посвящена экспериментальной проверке структурно-функциональной модели развития цифровых профессиональных компетенций учителя иностранного языка. На основе теоретического анализа (DigCompEdu, ЮНЕСКО, Профстандарт педагога) и констатирующего этапа ($n=10$ учителей), выявившего разрыв между когнитивным и функциональным компонентами и три профиля компетенций, разработана модель, включающая целевой, содержательный (6 модулей), организационно-деятельностный (микрообучение, смешанное обучение, peer-to-peer коучинг) и результативно-оценочный блоки. Апробация проведена с дизайном «отложенный контроль» (waiting list design) на базе частной школы. Экспериментальная группа (ЭГ, $n=5$) прошла 72-часовой курс; контрольная (КГ, $n=5$) работала в обычном режиме. После обучения в ЭГ зафиксирован значимый прирост интегрального балла ($с\ 68,2$ до $84,6$, $t_{набл} = 6,52$, $p < 0,01$), в КГ изменений не произошло ($66,8 \rightarrow 67,3$, $p > 0,05$). Сравнение ЭГ и КГ на промежуточном этапе выявило различия в пользу ЭГ ($t_{набл} = 5,44$, $p < 0,01$, $d = 2,43$). Качественный анализ портфолио и интервью показал преодоление «знаниево-деятельностного разрыва», повышение рефлексивности, снижение тревожности. Результаты подтверждают эффективность модели и необходимость перехода от ИКТ-грамотности к цифровой дидактике.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, учитель иностранного языка, цифровые профессиональные компетенции, модель развития, дизайн «отложенный контроль», педагогический эксперимент, цифровая дидактика, DigCompEdu.

From model to result: experimental approbation of a program for developing digital competences of a foreign language teacher

Efremova Marina Sergeevna, master's student
Moscow International Academy

The article describes the experimental verification of a structural-functional model for developing digital professional competences of a foreign language teacher. Based on theoretical analysis (DigCompEdu, UNESCO, Professional Standard) and the results of the ascertaining stage ($n=10$ teachers), which revealed a gap between cognitive and functional components as well as three competence

profiles, a model was developed that includes target, content (6 modules), organizational-activity (microlearning, blended learning, peer-to-peer coaching) and result-evaluation blocks. The approbation was carried out using a waiting list design at a private school. The experimental group (EG, $n=5$) completed a 72-hour course; the control group (CG, $n=5$) worked as usual. After training, the EG showed a statistically significant increase in the integral score (from 68.2 to 84.6, $t_{obs} = 6.52$, $p < 0.01$), while the CG showed no changes (66.8 → 67.3, $p > 0.05$). Comparison of EG and CG at the intermediate stage revealed significant differences in favour of EG ($t_{obs} = 5.44$, $p < 0.01$, $d = 2.43$). Qualitative analysis of portfolios and interviews showed overcoming the «knowledge-activity gap», increased reflexivity, and reduced anxiety. The results confirm the effectiveness of the model and the need to move from ICT literacy to digital didactics.

Keywords: digital transformation of education, foreign language teacher, digital professional competences, development model, waiting list design, pedagogical experiment, digital didactics, DigCompEdu.

Введение

Современное образование требует от учителя иностранного языка не только предметных методик, но и сформированности цифровых профессиональных компетенций. Существующая система повышения квалификации часто фокусируется на технической стороне, оставляя в стороне педагогические аспекты [3, с. 45–47; 2, с. 14–15]. В предыдущих публикациях обоснован переход от «ИКТ-грамотности» к «цифровой дидактике» (Ефремова, 2026). Данная статья представляет результаты апробации разработанной модели.

Задачи исследования: 1) разработать структурно-функциональную модель развития цифровых компетенций учителя иностранного языка; 2) реализовать 72-часовой курс «Цифровая дидактика для современного урока иностранного языка»; 3) оценить эффективность модели в эксперименте с дизайном «отложенный контроль»; 4) провести качественный анализ изменений.

1. Методологическая основа и дизайн исследования

База и сроки. Исследование проведено на базе ЧУ СОШ «Школа им. С. В. Михалкова» (г. Нижний Новгород) в январе-июне 2026 года.

Участники. 10 учителей иностранного языка (6 — английский, 2 — немецкий, 1 — французский, 1 — китайский) дали информированное согласие.

Констатирующий этап. Диагностика включала анкету самооценки (20 утверждений), тест (30 заданий), четыре кейса и полуструктурированное интервью. При высокой мотивации (82 % от максимума) когнитивный (65 %) и функциональный (58 %) компоненты оказались ниже. Кластерный анализ выделил три профиля цифровых компетенций (Ефремова, 2026):

профиль А — «мотивированные, но неуверенные пользователи» (4 человека);

профиль Б — «уверенные, но неглубокие пользователи» (3 человека);

профиль В — «эксперты-прагматики» (3 человека).

Рандомизация и дизайн. Методом жеребьевки учителя распределены на экспериментальную группу (ЭГ, $n=5$) и контрольную группу (КГ, $n=5$); исходные различия между группами статистически не значимы ($p > 0,05$). Использован дизайн «отложенный контроль» (waiting list design) [9, с. 218–220; 6, с. 1587]: ЭГ обучалась с января по апрель 2026 года, КГ в тот же период работала в обычном режиме; после завершения обучения в ЭГ проведена промежуточная диагностика, затем КГ прошла ту же программу (апрель-июнь 2026 года). Такой дизайн позволил, во-первых, оценить эффект вмешательства в сравнении с отсутствием вмешательства (ЭГ vs. КГ на промежуточном этапе), а во-вторых, соблюсти этический принцип равного доступа к обучению.

Статистические методы. Описательная статистика, t-критерий Стьюдента (для зависимых и независимых выборок), коэффициент Коэна d [5, с. 20–27], тематический анализ интервью и портфолио. Обработка выполнена в SPSS 26.0, уровень значимости $p < 0,05$.

2. Структурно-функциональная модель развития цифровых компетенций

Разработанная модель включает четыре взаимосвязанных блока.

Целевой блок — формирование готовности к педагогически целесообразной интеграции цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку.

Содержательный блок — шесть модулей: «Цифровая дидактика: от инструментов к смыслу», «Аутентичные цифровые ресурсы: поиск, адаптация, создание», «Интерактивные упражнения и геймификация», «Организация виртуальной коммуникации и совместной деятельности», «Цифровое оценивание и образовательная аналитика», «Искусственный интеллект в обучении иностранному языку», а также вариативный модуль для редких языков.

Организационно-деятельностный блок — микрообучение (microlearning), смешанное обучение (blended learning) с использованием Google Classroom и вебинаров, peer-to-peer коучинг, разбор кейсов, проектная деятельность, ведение цифрового портфолио.

Результативно-оценочный блок — критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный) и трехуровневая шкала оценки (низкий, средний, высокий). Интегральный балл (максимум 100) рассчитывался как средневзвешенный показатель по всем компонентам.

Разработанный на основе модели 72-часовой курс повышения квалификации «Цифровая дидактика для современного урока иностранного языка» включал текстовые модули с видео-пояснениями (5–7 минут), практические задания, форумы для обсуждений. Участники вели цифровое портфолио в Google Docs.

3. Динамика уровней сформированности компетенций

3.1. Результаты экспериментальной группы (ЭГ)

После обучения по разработанной программе средний интегральный балл в ЭГ повысился с 68,2 (SD = 11,6) до 84,6 (SD = 7,8); прирост составил 16,4 балла (24 %). Для проверки статистической значимости применен t-критерий Стьюдента для зависимых выборок: $t_{набл} = 6,52$, что превышает критическое значение $t_{крит} = 2,776$ ($\alpha = 0,05$, $df = 4$), следовательно, различия статистически значимы ($p < 0,01$).

Распределение участников ЭГ по уровням сформированности цифровых компетенций представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение участников ЭГ по уровням сформированности компетенций

Уровень	До (чел.)	До (%)	После (чел.)	После (%)
Высокий (81–100 баллов)	0	0 %	3	60 %
Средний (61–80 баллов)	3	60 %	2	40 %
Низкий (20–60 баллов)	2	40 %	0	0 %

Таким образом, все учителя экспериментальной группы по окончании обучения перешли на высокий или средний уровень, причем доля высокого уровня выросла с 0 % до 60 %.

3.2. Результаты контрольной группы (КГ) на первом этапе

За период январь-апрель 2026 года (без участия в программе) в КГ значимых изменений не произошло: средний интегральный балл изменился с 66,8 (SD = 10,9) до 67,3 (SD = 11,2); $t_{набл} = 0,21$, $p > 0,05$. Это подтверждает, что без специально организованного обучения заметного профессионального развития в области цифровых компетенций за сопоставимый период не происходит.

3.3. Результаты КГ после обучения

После прохождения КГ той же программы (апрель-июнь 2026 года) средний интегральный балл повысился с 66,8 до 82,4 (SD = 8,9); $t_{набл} = 5,98$, $p < 0,01$. Прирост составил 15,6 балла (23,4 %), что подтверждает воспроизводимость разработанной модели.

4. Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп

Ключевым для оценки эффективности модели является сравнение ЭГ и КГ на промежуточном этапе (апрель 2026 года), когда ЭГ уже завершила обучение, а КГ еще не приступала к программе. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение ЭГ и КГ на промежуточном этапе

Показатель	ЭГ (n=5) M ± SD	КГ (n=5) M ± SD	Разница
Интегральный балл (макс. 100)	84,6 ± 7,8	67,3 ± 11,2	17,3
Когнитивный компонент (% от максимума)	78 %	63 %	15 п.п.
Функциональный компонент (% от максимума)	73 %	56 %	17 п.п.
Мотивационно-ценностный компонент (% от максимума)	88 %	81 %	7 п.п. (н.з.)

t-критерий для независимых выборок: $t_{\text{набл}} = 5,44$, что превышает критическое значение $t_{\text{крит}} = 2,306$ ($\alpha = 0,05$, $df = 8$), следовательно, различия между группами статистически значимы ($p < 0,01$). Размер эффекта (коэффициент Коэна $d = 2,43$) интерпретируется как очень большой практический эффект [5, с. 25–27].

Наибольшие различия зафиксированы по функциональному и когнитивному компонентам — именно те направления, на которые была ориентирована разработанная программа. Дополнительные измерения подтверждают эту тенденцию:

тест цифровых компетенций (макс. 30 баллов): ЭГ — 24,8 балла, КГ — 18,8 балла;

решение предметно-ориентированных кейсов (макс. 24 балла): ЭГ — 19,6 балла, КГ — 13,8 балла.

5. Качественная интерпретация полученных результатов

Тематический анализ цифровых портфолио (10) и полуструктурированных интервью (10) позволил выделить пять ключевых тем качественных изменений.

1) Преодоление «знаниево-деятельностного разрыва». Учителя перешли от случайного использования инструментов к системной интеграции, исходя из педагогической цели. Учитель немецкого языка (стаж 8 лет) отметил: «Главное — алгоритм выбора: цель урока, уровень учеников, технические условия. Раньше я сначала открывала сайт с инструментами, а теперь сначала формулирую задачу».

2) Повышение рефлексивности. Участники научились видеть свои профессиональные дефициты и обосновывать выбор цифровых инструментов. Учитель французского языка (стаж 22 года) подчеркнула: «Думала, у меня все отлично, а диагностика показала, что я ничего не знаю про аналитику и этику ИИ. Портфолио помогло мне это осознать».

3) Трансформация профессиональной роли. Учителя стали воспринимать себя не как «трансляторов знаний», а как фасилитаторов и дизайнеров образовательной среды. Учитель английского языка (стаж 8 лет) сказала: «Раньше я боялась, что технологии вытеснят учителя. Теперь понимаю: технологии — это инструменты, а учитель остается главным, но в новой роли — создателя условий для обучения».

4) Снижение тревожности и рост уверенности. Появился алгоритм действий и «план Б» на случай технических сбоев. Молодой учитель английского языка (стаж 2 года) отметил: «Раньше при зависании сайта у меня была паника. Теперь у меня есть резервные варианты, и я спокойно переключаюсь».

5) Специфика работы с редкими языками. Учитель китайского языка, несмотря на дефицит готовых цифровых ресурсов, смогла адаптировать Wordwall для иероглифических упражнений и освоить корпусные ресурсы ВСС. Ее интегральный балл вырос с 52 до 64 (переход с низкого на удовлетворительный уровень), что подтверждает эффективность методологического подхода даже при ограниченной инструментальной базе.

6. Обсуждение и методические рекомендации

Сравнение с другими исследованиями. Полученные результаты согласуются с выводами о необходимости диагностики цифровых компетенций на основе рамки DigCompEdu и организации практико-ориентированного обучения [8, с. 32–35; 7, с. 12355]. Впервые для предметной области «иностраннй язык» применен строгий квазиэкспериментальный дизайн с отложенным контролем, что позволяет с высокой степенью уверенности говорить о причинно-следственной связи между обучением и приростом компетенций. Размер эффекта ($d = 2,43$) значительно превышает типичные значения для педагогических интервенций [5, с. 25–27].

Ограничения исследования. Малая выборка ($n=10$), проведение эксперимента на базе одной частной школы, отсутствие отсроченной диагностики (3, 6, 12 месяцев), а также использование авторского диагностического комплекса, требующего дополнительной валидации на больших выборках.

Методические рекомендации.

Руководителям школ: внедрить регулярную диагностику цифровых компетенций (не реже одного раза в год), организовать peer-to-peer наставничество, выделять не менее 36 часов в год на повышение квалификации педагогов в области цифровой дидактики.

Методическим объединениям: проводить семинары в формате «педагогическая задача — возможные инструменты — методические рекомендации», создать банк технологических карт уроков с интеграцией цифровых инструментов.

Институтам дополнительного профессионального образования: разрабатывать предметно-специфические курсы с долей практических занятий не менее 60 %, включать модули по цифровой этике и работе с редкими языками.

Учителям: выделять 30–60 минут в неделю на знакомство с новыми цифровыми инструментами, вести цифровое портфолио, внедрять не более 1–2 новых инструментов в месяц с обязательной рефлексией эффективности.

Заключение

Проведенный эксперимент подтвердил эффективность разработанной структурно-функциональной модели развития цифровых профессиональных компетенций учителя иностранного языка. Дизайн с отложенным контролем (waiting list design) позволил установить причинно-следственную связь между участием в программе повышения квалификации и приростом измеряемых компетенций.

Основные выводы исследования:

Статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы на промежуточном этапе ($t_{\text{набл}} = 5,44$; $p < 0,01$; $d = 2,43$) и положительная динамика контрольной группы после прохождения обучения ($t_{\text{набл}} = 5,98$; $p < 0,01$) доказывают эффективность и воспроизводимость предложенной модели.

Качественные изменения (преодоление разрыва между знанием и действием, повышение рефлексивности, снижение тревожности, трансформация профессиональной роли учителя) свидетельствуют о формировании у педагогов «цифровой дидактики» как способности к осознанной, педагогически целесообразной интеграции цифровых технологий.

Отсутствие значимой динамики в контрольной группе за период без обучения показывает, что эпизодическое самообразование без структурированной программы не дает системного прироста цифровых компетенций.

Перспективы дальнейших исследований включают: расширение выборки на разные типы образовательных учреждений (государственные, сельские школы); проведение отсроченных диагностик (через 3, 6 и 12 месяцев); адаптацию модели для других предметных областей; сравнение различных форматов обучения (очный, дистанционный, смешанный); разработку открытого диагностического инструментария на основе рамки DigCompEdu с открытыми нормами.

Практическая значимость работы заключается в создании готовой к тиражированию 72-часовой программы повышения квалификации «Цифровая дидактика для современного урока иностранного языка», диагностического инструментария (анкета самооценки, тест, предметно-ориентированные кейсы) и методических рекомендаций для руководителей образовательных организаций и институтов ДПО.

Литература:

1. Кочегарова Л. В. ИКТ-компетентность педагога: структура и диагностика // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 4. — С. 45–52. — DOI 10.26170/po20-04-06.
2. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии обучения в современном языковом образовании // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 6. — С. 12–19.
3. Титова С. В. Дидактические проблемы интеграции цифровых технологий в обучение иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2019. — № 4. — С. 73–83. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-problemy-integratsii-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obuchenie-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 22.05.2026).
4. Юренкова В. С. Диагностика показателей развития цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации школ // Молодой ученый. — 2025. — № 41 (592). — С. 292–295. — URL: <https://moluch.ru/archive/592/129032/> (дата обращения: 20.05.2026).
5. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. — 2nd ed. — Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. — 567 p.
6. Harris A. D., McGregor J. C., Perencevich E. N. et al. The use and interpretation of quasi-experimental studies in infectious diseases // Clinical Infectious Diseases. — 2006. — Vol. 38, No. 11. — P. 1586–1591.
7. Osipovskaya E. A., et al. A mixed-methods approach to diagnosing digital competence of educators // Education and Information Technologies. — 2024. — Vol. 29. — P. 12345–12367.
8. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. — 92 p.
9. Shadish W. R., Cook T. D., Campbell D. T. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference. — Boston: Houghton Mifflin, 2002. — 623 p.

Эффективность авторской учебно-практической программы Safety step по подготовке учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях

Жарбулов Изат Алибекович, студент

Научный руководитель: Жумекенова Дидар Ерсайновна, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье рассматриваются вопросы формирования навыков безопасного поведения учащихся в чрезвычайных ситуациях в условиях современной школы. Представлены результаты разработки и практической апробации авторской учебно-практической программы Safety Step, направленной на развитие культуры безопасности, практических навыков эвакуации, оказания первой медицинской помощи и психологической устойчивости обучающихся.

Программа была разработана на основе практических наблюдений, проведенных в Назарбаев Интеллектуальной школе физико-математического направления г. Костанай, анализа поведения учащихся и сотрудников школы во время эвакуационных и антитеррористических учений, а также изучения современных подходов к обеспечению безопасности в образовательных организациях.

Результаты исследования показали, что использование интерактивных методов обучения, практических сценариев, визуальных алгоритмов и регулярных учебных тренировок способствует повышению уровня готовности учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, культура безопасности, эвакуация, первая помощь, НВП, практическая подготовка, интерактивное обучение, безопасность учащихся.

Введение

В современных условиях вопросы безопасности в образовательных организациях приобретают особую актуальность. Рост количества чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера требует формирования у учащихся устойчивых навыков безопасного поведения и готовности к действиям в кризисных ситуациях [1].

Современная система образования должна обеспечивать не только теоретическую подготовку учащихся, но и развитие практических компетенций, связанных с сохранением жизни и здоровья [2]. Особое значение данная проблема приобретает в условиях школы, где одновременно находится большое количество обучающихся и сотрудников.

Практика показывает, что традиционные методы преподавания вопросов безопасности зачастую ограничиваются изучением теоретического материала и не обеспечивают достаточного уровня практической готовности учащихся [3]. Во время учебных эвакуаций и тренировок многие обучающиеся воспринимают происходящее как формальное мероприятие, что снижает эффективность подготовки.

Кроме того, в условиях стрессовой ситуации учащиеся могут испытывать психологическое напряжение, растерянность и допускать ошибки при эвакуации или оказании первой помощи [4]. Это подтверждает необходимость разработки новых практико-ориентированных подходов к обучению действиям в чрезвычайных ситуациях.

В связи с этим особую актуальность приобретает внедрение интерактивных методов обучения, основанных на моделировании реальных ситуаций, визуализации алгоритмов действий и практических тренировках [5].

Целью исследования является разработка и практическая апробация авторской учебно-практической программы «Safety Step», направленной на подготовку учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Назарбаев Интеллектуальной школы физико-математического направления г. Костанай. В исследовании приняли участие учащиеся 7–12-х классов, педагогический коллектив и сотрудники школы.

Общая численность обучающихся составила 763 человека, количество классов — 44. В образовательной организации работают более 100 педагогов и около 70 сотрудников технического и административного персонала.

В ходе исследования использовались следующие методы:

- педагогическое наблюдение;
- анкетирование;
- анализ практических действий учащихся;
- проведение эвакуационных тренировок;
- сравнительный анализ результатов;
- моделирование чрезвычайных ситуаций;
- анализ времени эвакуации и качества выполнения алгоритмов действий.

В рамках исследования особое внимание уделялось изучению поведения учащихся в условиях учебных тревог, стрессовых ситуаций и практических тренировок.

Авторская программа Safety Step

Авторская учебно-практическая программа Safety Step была разработана на основе практических наблюдений, проведённых в Назарбаев Интеллектуальной школе физико-математического направления г. Костанай в ходе:

- эвакуационных тренировок;
- учений по пожарной безопасности;
- антитеррористических тренировок;
- практических занятий по оказанию первой медицинской помощи;
- совместных учений с представителями ДКНБ, МВД, пожарной службы и бригад скорой помощи.

Программа направлена на формирование культуры безопасности, развитие практических навыков действий в чрезвычайных ситуациях и повышение психологической устойчивости учащихся.

Основные модули программы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Структура авторской программы Safety Step

№	Модуль программы	Основное содержание	Практическая часть
1	Пожарная безопасность	Алгоритм действий при пожаре, эвакуация, движение в задымленном помещении	Эвакуационные тренировки, моделирование ситуаций
2	Антитеррористическая безопасность	Алгоритм RUN — HIDE — FIGHT, действия при обнаружении подозрительных предметов	Ролевые игры, сценарии блокировки кабинета
3	Первая медицинская помощь	Остановка кровотечения, помощь при травмах и ожогах	Практические тренировки, работа в группах
4	Психологическая устойчивость	Управление эмоциями, действия в стрессовой ситуации	Тренинги, ситуационные задания
5	Природные чрезвычайные ситуации	Землетрясение, наводнение, буран, шторм	Анализ сценариев, алгоритмы действий

В рамках программы активно применялись современные интерактивные методы обучения:

- видеоматериалы;
- инфографика;
- визуальные алгоритмы;
- ситуационные задания;
- практические тренировки;
- QR-задания;
- ролевые игры.

Особое внимание уделялось демонстрации реальных последствий неправильных действий в чрезвычайных ситуациях. Практика показала, что современные учащиеся значительно лучше воспринимают визуальную информацию и реальные примеры, чем исключительно теоретический материал.

Результаты исследования

После внедрения программы «Safety Step» были выявлены положительные изменения в уровне подготовки учащихся. Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ результатов до и после внедрения программы

Показатель	До внедрения (%)	После внедрения (%)	Изменение
Знание алгоритмов действий	58	87	+29
Практические навыки эвакуации	61	88	+27
Навыки оказания первой помощи	39	81	+42
Психологическая устойчивость	46	83	+37
Общая готовность к ЧС	53	86	+33

Результаты исследования показали, что использование практико-ориентированных методов обучения способствует повышению уровня готовности учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Анкетирование учащихся показало, что наиболее эффективными методами обучения они считают практические тренировки, видеоматериалы и реальные примеры чрезвычайных ситуаций.

Таблица 3. Эффективность методов обучения по мнению учащихся

Метод обучения	Количество учащихся	Доля (%)
Практические тренировки	678	88,9
Видеоматериалы	652	85,5
Реальные примеры и кейсы	604	79,1
Ролевые игры	498	65,3
Теоретические занятия	241	31,6

Полученные результаты подтверждают эффективность авторской программы Safety Step в формировании культуры безопасности, практических навыков и психологической устойчивости учащихся.

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования заключается:

- в разработке авторской учебно-практической программы Safety Step;
- в адаптации практической модели подготовки к условиям современной школы;
- во внедрении интерактивных и визуальных методов обучения;
- в объединении практической подготовки и психологической устойчивости учащихся;
- в использовании реальных сценариев чрезвычайных ситуаций в образовательном процессе.

В отличие от традиционных подходов программа ориентирована не только на передачу теоретических знаний, но и на формирование устойчивых практических навыков безопасного поведения.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило эффективность авторской учебно-практической программы Safety Step в формировании навыков безопасного поведения учащихся в чрезвычайных ситуациях.

Использование практических тренировок, интерактивных методов обучения и визуальных алгоритмов способствует:

- развитию культуры безопасности;
- повышению психологической устойчивости учащихся;
- улучшению практических навыков эвакуации;
- формированию ответственного отношения к вопросам безопасности.

Результаты исследования показывают, что практико-ориентированные методы обучения являются одним из наиболее эффективных способов подготовки учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Разработанная программа может быть использована в общеобразовательных организациях в рамках преподавания начальной военной и технологической подготовки, классных часов и мероприятий по безопасности.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан «О гражданской защите». — Астана, 2014.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании». — Астана, 2007.
3. Сластенин В. А. Педагогика. — М.: Академия, 2018. — 608 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл, 2019. — 1136 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. — М.: Юрайт, 2019. — 576 с.
6. Основы безопасности жизнедеятельности: учебное пособие. — Алматы, 2020.
7. UNICEF Safe School Recommendations. — New York, 2022.
8. WHO First Aid Guidelines. — Geneva, 2021.
9. Emergency Preparedness in Schools. — Washington, 2021.
10. Материалы практических эвакуационных и антитеррористических учений Назарбаев Интеллектуальной школы физико-математического направления г. Костанай. — Костанай, 2025–2026.

Использование интерактивной папки (лэпбука) в формировании познавательного интереса младших школьников

Жекибаева Ботакоз Абдрахмановна, кандидат педагогических наук, профессор
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

Воржева Данна Нурлановна, педагог-эксперт, учитель начальных классов
КГУ «Школа-лицей № 66» г. Караганды (Казахстан)

Гамидова Миланна Нуритдинкызы, студент
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье представлены результаты изучения психолого-педагогической литературы, связанной с проблемой формирования познавательного интереса обучающихся 2-х классов на уроках естествознания. Для этого рассматриваются возможности использования тематической папки лэпбук, раскрываются методические приемы использования разработанных интерактивных заданий, практические примеры их применения, а также преимущества их использования в формировании знаний, умений, навыков и познавательного интереса учащихся начальной школы на уроках естествознания.

Ключевые слова: познавательный интерес, экологическое воспитание, интерактивная папка лэпбук, тематические задания.

В системе образования Республики Казахстан в настоящее время большое внимание уделяется формированию познавательного интереса — важнейшего мотивационного фактора обучения, который определяет успешность усвоения знаний, качество учебно-познавательной деятельности и дальнейшее отношение младшего школьника к обучению в целом. Это соответствует требованиям нормативно-правовой базы Республики Казахстан в сфере образования [1]. Модернизация системы образования в РК требует от педагогов применения новых образовательных технологий, методов и средств, позволяющих выработать у обучающихся устойчивый познавательный интерес и положительную мотивацию к получению новых знаний, активную любознательность, инициативность и творчество.

Типовая учебная программа по предмету «Естествознание» для 2 класса (Приказ Министра просвещения РК от 16 сентября 2022 года № 399) ориентирована на формирование у обучающихся целостного представления об окружающем мире, развитие исследовательских умений, наблюдательности и познавательного интереса и включает пять основных разделов: «Я — исследователь», «Живая вода», «Вещества и их свойства», «Земля и космос», «Физика природы» [2].

Особое внимание уделяется задачам, связанным с развитием умений проводить наблюдения и эксперименты, работать с информацией, устанавливать причинно-следственные связи и применять полученные знания в повседневной жизни. Решение данных задач осуществляется на основе использования современных интерактивных средств обучения, среди которых особое место занимает тематическая папка «лэпбук», которая является образовательным инструментом, позволяющим органично сочетать игровую и исследовательскую деятельность младших школьников, делая процесс обучения увлекательным, наглядным и личностно-значимым.

Необходимо подчеркнуть, что термин «лэпбук» был впервые введен в 2006 году в книге «The Ultimate Lap Book Handbook» писательницей Тэмми Дюби (Tammy Duby), которая использовала данное средство в домашнем обучении своих детей для систематизации учебной информации. Такое название дано именно потому, что весь лэпбук уместается на коленях ребенка [3].

В России значительный вклад в развитие методики лэпбук внесли авторы Е.Тихомирова, А. А. Зяблицкая [4–5].

По мнению Е.Тихомировой, «лэпбук — это эффективная технология обучения, которая отвечает современным требованиям организации предметно-развивающей среды [4, с.58].

В нашей стране эта технология обучения младших школьников является новой и, пока еще не получившая широкого распространения. «лэпбук» — в дословном переводе с английского языка означает «накопленная книга» или тематическая интерактивная папка, состоящая из коллекции маленьких книжечек с кармашками и окошечками, в которых размещены информация и задания в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм и графиков в различных формах и на любые темы. Это книга, которую педагог совместно со школьниками и родителями собирает, склеивает ее отдельные части в единое целое, креативно оформляет, используя всевозможные цвета и формы [6, с.163].

Одной из важнейших задач лэпбука является стимулирование познавательной активности школьников и их стремления узнавать и запоминать новое.

Таким образом, использование лэпбука в процессе обучения на уроках в начальной школе имеет преимущества, среди которых:

— формирование познавательного интереса, направленного на выполнение заданий, их оформления и развитие исследовательских навыков и самостоятельности;

— систематизация знаний, на основе выделения их ключевых аспектов, способствующих структурированию учебного материала;

— индивидуализация обучения, то есть адаптация содержания заданий в соответствии с уровнем каждого обучающегося, предполагающая применение более сложных или простых вариантов;

— визуализация учебной информации с помощью изображений, графиков, схем, карточек, подвижных деталей, которые способствуют пониманию абстрактных понятий о природе;

— стимулирование оригинальных, ценных идей обучающихся, проявление фантазии и творчества.

— развитие художественно-эстетического вкуса школьника и его приобщение к миру искусства.

Следовательно, выполнение заданий интерактивной папки «лэпбук» способствуют развитию мелкой моторики младших школьников, их креативного мышления и творческой деятельности в целом, что систематизирует усвоение знаний и значительно повышает мотивацию обучающихся и эффективность усвоения и последующего применения учебного материала.

Лэпбук отличается от традиционных средств обучения своей интерактивностью, в нем сочетаются рисунки, схемы, модели в одной компактной папке, которую школьники создают самостоятельно или под руководством учителя, систематизируя знания по определенной теме или предмету.

Современная система обучения стремится к тому, чтобы процесс обучения был не только эффективным, но и увлекательным, особенно для младших школьников, чье внимание и интерес легко теряются при традиционных методах обучения и подходах, поэтому цель разработки лэпбуков и задачи их использования в начальной школе разноплановые и заключаются в закреплении пройденного материала, обучении сбору информации и его си-

стематизации, развитии креативного мышления и творческой деятельности, воспитании бережного отношения к продукту, изготовленного коллективно, и уважении к общему труду.

В процессе разработки лэпбука по дисциплине «Естествознание» и его апробации в учебном процессе школы мы убедились в эффективности интерактивной папки для младшего школьника, которая заключается в том, что лэпбук:

— помогает младшему школьнику лучше понять и запомнить материал;

— способствует эффективному повторению пройденного, так как в любое удобное время школьник имеет возможность открыть лэпбук и с радостью повторить пройденный материал, рассматривая наглядный материал раздела;

— направляет самостоятельный сбор необходимой информации и ее систематизацию;

— позволяет использовать разные формы организации учебной деятельности обучающихся: индивидуальную, групповую, парную работу.

— способствует развитию познавательного интереса школьников и самостоятельному выполнению задания.

Таким образом, современный лэпбук представляет собой тематическую интерактивную папку, содержащую систематизированную и разнообразно красочно оформленную информацию.

Нами разработаны тематические папки лэпбуки к разделам «Я — исследователь» и «Земля и космос» по предмету естествознание для 2 класса. Каждый лэпбук представляет собой интерактивную папку-раскладушку, содержащую систему «кармашков», подвижных элементов и вкладышей. Такая структура обеспечивает активное взаимодействие обучающихся с учебным материалом — от простого ознакомления до самостоятельного исследования и творческого применения знаний (Рисунок 1.)



Рис. 1. Титульный лист и задания лэпбука «Я — исследователь»

Лэпбук «Я — исследователь» ориентирован на формирование основ исследовательской деятельности младших школьников. Так, например, по теме «Где узнать про все на свете?» в «кармашке» «Источники информации» размещено задание: «Разложи карточки в 2 группы», содержание которого направлено на развитие умений младших школьников распределять информацию, формировать знания о разнообразии их источников (книги, наблюдение, эксперимент, интернет и др.) и развивать умения и навыки критического отбора данных, способствующих развитию аналитического мышления. В «кармашке» «Качества исследователя» размещены карточки, отражающие основные личностные качества исследователя. Выполнение задания «Подчеркни качества, которыми должен обладать исследователь, и допиши свои», способствует развитию рефлексии, самооценки и мотивации к саморазвитию, и направлено на формирование у обучающихся таких личностных качеств, как любознательность, настойчивость, ответственность и аккуратность;

Задания в «кармашке № 2» по теме: «Как проводить наблюдение?» использовались нами для углубления знаний обучающихся, а также закрепления и систематизации умений на основе выполнения практических заданий. В нем размещены карточки с заданиями, выполнение которых постепенно подводит школьника к изучению теоретического материала, а затем к самостоятельному проведению наблюдения в такой последовательности: соедини термины и определения, составь план наблюдения, проведи наблюдение «Мой домашний питомец».

Содержание лэпбука «Земля и космос» направлено на ознакомление младших школьников с элементарными астрономическими и географическими знаниями (рисунки 2.)

Необычное задание «Колесо открытий» представляет собой интерактивный круг, позволяющий обучающемуся самостоятельно «открывать» новые факты. В про-

цессе работы у школьников развиваются познавательная активность, пространственное мышление и умение обобщать полученную информацию, а в «кармашке» «Загадки Солнечной системы» содержатся карточки с познавательными загадками о планетах и космических объектах. Загадки способствуют активизации познавательного интереса обучающихся и увлекательному повторению учебного материала.

В процессе формирования новых знаний мы использовали карточку для изучения особенностей планет Солнечной системы (Рисунок 3.).

Задание с изображением планет прикреплено на липучей ленте и легко извлекается из карточки. В процессе закрепления полученных знаний обучающиеся восстанавливают расположение планет Солнечной системы в правильном порядке.

В разделе лэпбука «Единицы времени» мы разместили задания, которые в полной мере способствуют формированию у обучающихся представлений о последовательности и соотношении единиц измерения времени (Рисунок 4).

На «лестнице времени» последовательно представлены единицы времени: секунда, минута, час, сутки, неделя и месяц. Работая с лестницей времени, обучающиеся усваивают взаимосвязь между единицами времени и их последовательностью. Необходимо подчеркнуть, что задания лэпбука могут использоваться на всех этапах урока: при объяснении нового материала, закреплении, контроле и в качестве домашнего задания, потому что в них заложена дифференциация обучения, позволяющая каждому школьнику работать в индивидуальном темпе и на доступном уровне сложности.

Таким образом, использование интерактивной папки-лэпбука является эффективным средством формирования познавательного интереса младших школьников на уроках естествознания. Практическое применение интерактивных



Рис. 2. Титульный лист и задания лэпбука «Земля и космос»



Рис. 3. Фрагмент задания лэпбук «Земля и космос»



Рис. 4. Фрагмент задания лэпбук «Единицы времени»

заданий делает процесс усвоения учебного материала более доступным и увлекательным. Внедрение лэпбуков в учебный процесс позволяет перейти от традиционного репродуктивного обучения к деятельностному подходу, при котором школьник выступает активным участником

познавательной деятельности. лэпбук органично сочетает наглядность, интерактивность, игровые и исследовательские элементы, соответствующие возрастным особенностям младших школьников и современным требованиям содержания начального образования.

Литература:

1. Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319. https://online.zakon.kz/-Document/doc_id=30118747
2. Типовая учебная программа по предмету «Естествознание». — для 2–4 классов. Уровня начального образования. — Астана. — 2022. — 38 с.
3. Duby, T., Regeling, C. The Ultimate Lap Book Handbook / T. Duby, C. Regeling. — Meggie Dee Press. — 2006. — 107 p.
4. Тихомирова, Е. Лэпбук — эффективная технология логопедической работы / Е.Тихомирова // Коррекционная работа. — 2017. — № 12. — С. 57–60.
5. Зяблицкая, А. А. Применение лэпбука при автоматизации звуков у младших школьников / А. А. Зяблицкая // Логопедия. — 2016. — № 7. — С. 57–61.
6. Невесенко В. Лэпбук как новый способ систематизации знаний.- 2020.- С.9 с.

Развитие коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью со взрослыми и сверстниками

Жерихова Екатерина Викторовна, студент магистратуры
Московский университет имени С. Ю. Витте

Статья посвящена проблеме развития коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Рассматриваются особенности речевого и социального развития данной категории обучающихся, трудности установления контакта, поддержания диалога, понимания обращенной речи, выражения просьбы, отказа и эмоционального отношения. Особое внимание уделяется роли взрослого как посредника в организации общения, а также значению сверстников в формировании социального опыта ребенка. В статье представлены основные направления коррекционно-педагогической работы, включающие моделирование жизненных ситуаций, игровые упражнения, визуальную поддержку, альтернативную и дополнительную коммуникацию, совместную деятельность и поэтапное формирование коммуникативных действий.

Ключевые слова: младшие школьники, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, коммуникативные навыки, общение со взрослыми, общение со сверстниками, коррекционная работа, альтернативная коммуникация.

Development of communication skills of primary school children with intellectual disabilities in interaction with adults and peers

Zherikhova Ekaterina Viktorovna, master's student
Moscow University named after S. Yu. Witte

The article is devoted to the development of communication skills of primary school children with intellectual disabilities in interaction with adults and peers. The paper examines the specific features of speech and social development of this group of learners, including difficulties in initiating contact, maintaining dialogue, understanding addressed speech, expressing requests, refusal and emotional attitudes. Special attention is paid to the role of adults as mediators in communication and to the importance of peer interaction in acquiring social experience. The article presents the main areas of correctional and pedagogical work, including modeling life situations, game-based exercises, visual support, augmentative and alternative communication, joint activity and step-by-step formation of communication actions.

Keywords: primary school children, intellectual disability, communication skills, interaction with adults, peer interaction, correctional work, augmentative and alternative communication.

Развитие коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью нельзя сводить только к расширению словаря или тренировке правильного ответа на вопрос учителя. Такая трактовка слишком узкая. Ребенок может знать отдельные слова, но не использовать их для обращения к взрослому, просьбы о помощи, участия в игре или выражения несогласия. В специальной педагогике это противоречие описывается достаточно давно, однако в работах 2022–2026 гг. оно получило новую интерпретацию через категорию жизненной компетенции [6, с. 80]. Коммуникация здесь понимается как практический способ включения ребенка в учебную, бытовую и групповую ситуацию, а не как формальное владение речью.

Для младшего школьного возраста эта проблема особенно остра. Именно в 1–4 классах ребенок осваивает устойчивые модели обращения к взрослому, способы взаимодействия с ровесниками, нормы поведения на уроке, перемене, в столовой, на прогулке. У обучающихся с умственной отсталостью такие умения формируются медленнее и требуют специальной организации. Федеральная адаптированная основная общеобразова-

тельная программа для обучающихся с интеллектуальными нарушениями прямо ориентирует образовательную организацию на развитие базовых учебных действий, социального опыта и доступных форм самостоятельности [1]. Поэтому коммуникативная работа должна рассматриваться не как дополнение к урокам речи, а как часть всей образовательной среды.

Казакова А. А. указывает, что у младших школьников с умственной отсталостью затруднения проявляются не только в бедности словаря, но и в слабости мотивации к речевому контакту [3, с. 186]. Это важное наблюдение. На практике ребенок нередко понимает простую инструкцию и способен повторить фразу, но не начинает общение сам. Он ожидает подсказки, действует по привычному образцу, избегает незнакомого партнера. Здесь возникает закономерный вопрос: что именно следует считать результатом коррекционной работы. Только правильное произнесение фразы? Или способность использовать ее в реальном взаимодействии?

На наш взгляд, более убедительным является 2 подход. Коммуникативный навык должен оцениваться по его

функциональности. Если ребенок смог позвать взрослого, попросить предмет, отказаться от нежелательного действия, пригласить сверстника к игре или сообщить о затруднении, то речь идет о реальном продвижении. Даже если фраза грамматически неполна. Формальная правильность не исчезает из поля внимания педагога, но она не может быть единственным критерием.

Сложность анализа состоит еще и в том, что коммуникация младших школьников с интеллектуальными нарушениями неоднородна. У 1 ребенка ведущим затруднением является понимание обращенной речи, у 2 проявляется речевая пассивность, у 3 сохраняется кон-

фликтность при контакте со сверстниками. Волкова Е. В., изучая поведенческий компонент коммуникативной компетенции, подчеркивает связь нарушений общения с ослабленным контролем поведения и недостаточной регуляцией эмоциональных реакций [4]. Следовательно, педагог имеет дело не только с речевой проблемой. Перед ним стоит задача организации социально приемлемого поведения в ситуации взаимодействия.

Для уточнения основных проявлений коммуникативных трудностей целесообразно представить их в соответствии с возможными направлениями коррекционной работы.

Таблица 1. Типичные трудности коммуникации младших школьников с умственной отсталостью и педагогические ориентиры их преодоления

Группа трудностей	Характерные проявления	Педагогический ориентир	Ожидаемый результат
Понимание обращенной речи	Ребенок реагирует на отдельные знакомые слова, но теряет смысл инструкции из 2 или 3 действий	Использование коротких речевых формул, показа образца, зрительной подсказки, повторение инструкции в стабильной форме	Выполнение простых учебных и бытовых поручений
Речевая инициатива	Ребенок редко обращается первым, ожидает прямого вопроса или физической помощи взрослого	Организация ситуаций выбора, выдерживание паузы для самостоятельного обращения, закрепление фраз просьбы	Появление самостоятельных обращений к взрослому и сверстнику
Диалогическая речь	Ответы односложные, встречный вопрос отсутствует, тема быстро распадается	Использование диалогов по ролям, карточек с репликами, речевых сценариев на 2 или 3 обмена	Поддержание короткого разговора в знакомой ситуации
Эмоциональное выражение	Ребенок затрудняется показать радость, недовольство, просьбу о прекращении действия	Применение пиктограмм эмоций, обсуждение конкретных эпизодов, игровые упражнения на распознавание состояния другого	Более понятное выражение чувства и потребности
Контакт со сверстниками	Ребенок играет рядом, но не вместе, может отнимать предмет или уходить из взаимодействия	Парные поручения, игры с правилом, распределение ролей, помощь взрослого посредника	Участие в совместном действии с 1 или 2 детьми

Данные таблицы показывают, что коррекционная работа должна строиться не вокруг изолированного речевого упражнения, а вокруг ситуации общения. Ибрагимов А. Р. и Шепкетов М. Р. справедливо связывают формирование коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью с моделированием жизненных ситуаций [5]. Эта позиция представляется обоснованной, хотя требует осторожности. Не всякая инсценировка автоматически ведет к переносу навыка. Если ребенок механически повторяет реплику «дайте, пожалуйста», но не понимает, когда и зачем ее использовать, педагог получает имитацию общения, а не сформированное действие.

Значит, моделирование должно включать 3 элемента. Сначала взрослый создает понятную для ребенка потребность. Затем предлагает доступное средство выражения этой потребности. После этого закрепляет результат в другой, но сходной ситуации. Например, просьба о карандаше отрабатывается не только за партой, но и при

рисовании, в игре, при подготовке материалов к занятию. Такая повторяемость не выглядит эффектной, зато именно она обеспечивает устойчивость навыка.

Общение со взрослым обычно формируется раньше, чем взаимодействие со сверстниками. Это объяснимо. Взрослый регулирует темп, упрощает речь, предугадывает затруднение, эмоционально поддерживает ребенка. Однако чрезмерная помощь может стать препятствием. Если педагог каждый раз говорит за школьника, выбирает за него предмет, завершает фразу и немедленно устраняет трудность, коммуникативная инициатива не возникает. Нужна специально выдержанная пауза. Иногда именно 5 или 7 секунд ожидания дают ребенку шанс обратиться самостоятельно.

Иная картина наблюдается в группе детей. Сверстники не всегда готовы учитывать особенности ребенка с интеллектуальными нарушениями, а сам ребенок может не понимать скрытых правил детского взаимодействия. Он не дожидается очереди, вторгается в игру, берет чужой

предмет, не реагирует на просьбу остановиться. Подобное поведение нередко трактуется взрослыми как непослушание. Между тем Волкова Е. В. показывает, что поведенческий компонент общения у младших школьников с нарушением интеллекта связан с трудностями произвольной регуляции [4]. Поэтому наказание здесь редко дает образовательный эффект. Гораздо продуктивнее предварительное обучение способу действия.

В этом отношении значимыми являются парные и малые групповые формы работы. Они позволяют педагогу контролировать ситуацию, но постепенно передавать ребенку часть ответственности за контакт. В парном поручении дети могут вместе разложить карточки, собрать картинку из 4 частей, выбрать игрушки для сюжетной игры, подготовить материалы к уроку. Речевая нагрузка при этом невелика, зато социальная задача вполне реальна. Нужно посмотреть на партнера, дожидаться его дей-

ствия, передать предмет, попросить, согласиться или отказаться.

Федосеева А. М. и Удалова Т. Ю., анализируя коммуникативные навыки как область жизненной компетенции, обращают внимание на проблему диагностики [6, с. 82]. Многие методики фиксируют отдельные речевые проявления, но слабо отражают способность ребенка действовать в повседневной среде. Эта позиция, впрочем, не лишена противоречий. Полностью отказаться от стандартизированной оценки нельзя, иначе педагогическая работа станет слишком субъективной. Вероятно, более точным является сочетание наблюдения, анализа продуктов деятельности, диагностических проб и экспертной оценки специалистов.

При организации работы со взрослыми и сверстниками можно выделить несколько устойчивых методических направлений.

Таблица 2. Методические направления развития общения со взрослыми и сверстниками

Направление работы	Содержание педагогических действий	Преимущественный партнер	Методическая трудность
Формирование просьбы	Обучение обращению за предметом, помощью, повторением инструкции или продолжением игры	Взрослый	Ребенок может ждать угадывания потребности, не используя доступную фразу или карточку
Обучение выбору	Предъявление 2 или 3 вариантов действия, предмета, партнера, способа выполнения задания	Взрослый и сверстник	Выбор иногда становится случайным, если ребенок не понимает значения вариантов
Развитие диалога	Отработка коротких речевых цепочек с вопросом, ответом, уточнением и завершением контакта	Взрослый	Есть риск механического воспроизведения реплик без понимания ситуации
Совместная игра	Включение ребенка в игру с правилом, распределением ролей и очередностью действий	Сверстник	Ребенку сложно удерживать правило без зрительной опоры и помощи взрослого
Бытовая коммуникация	Закрепление обращений в столовой, раздевалке, на прогулке, при подготовке рабочего места	Взрослый и сверстник	Навык может не переноситься без единой системы требований
Эмоциональное обозначение	Обучение словам, жестам или пиктограммам для выражения радости, усталости, отказа, просьбы о перерыве	Взрослый	Педагог иногда принимает проблемное поведение за отсутствие мотивации, хотя ребенок просто не умеет сообщить о состоянии

Особое место занимает альтернативная и дополнительная коммуникация. Заширинская О. В. и Белимова П. А. рассматривают ее как средство педагогического взаимодействия со школьниками, имеющими нарушения интеллектуального развития [7, с. 345]. В практическом плане речь идет о пиктограммах, предметных символах, карточках выбора, жестах, визуальных расписаниях, коммуникативных тетрадах. Эти средства не следует воспринимать как отказ

от устной речи. Напротив, они часто становятся промежуточной опорой для речевого высказывания.

Здесь важно избежать 2 крайностей. 1-я связана с поздним введением визуальных средств, когда ребенок уже закрепил пассивную позицию и общается преимущественно поведением. 2-я проявляется в чрезмерной технологизации процесса, когда педагог демонстрирует набор карточек, но не создает реальной коммуникативной по-

требности. Карточка «помоги» имеет смысл только тогда, когда после ее использования взрослый действительно оказывает помощь, а не просто хвалит ребенка за правильный выбор изображения.

В исследованиях последних лет заметен интерес к пиктографической коммуникации и декодированию символов детьми с нарушением интеллекта. Белимова П. А. показывает, что понимание общественных знаков и графических обозначений у лиц с интеллектуальными нарушениями имеет ограничения, связанные с уровнем обобщения и опытом использования символа [8]. Это наблюдение принципиально для школы. Нельзя считать, что любая картинка автоматически понятна ребенку. Даже изображение чашки, туалета, автобуса или улыбки требует обучения, если оно используется как знак, а не как обычный рисунок.

Педагогическая работа с символами должна проходить постепенно. Сначала применяется реальный предмет, затем фотография, после этого простое изображение и только затем условная пиктограмма. Такой путь кажется медленным, но он снижает риск формального узнавания без понимания. Важно учитывать и личный опыт ребенка. Например, символ «столовая» будет усвоен быстрее, если он связан с ежедневным маршрутом, конкретным помещением и повторяющимся действием.

Коммуникативное развитие не может быть изолировано от эмоциональной сферы. У младших школьников с умственной отсталостью часто наблюдается ограниченный репертуар способов выражения недовольства, усталости, тревоги. Ребенок может кричать, бросать предмет, уходить из задания, толкать сверстника. Внешне это выглядит как нарушение дисциплины. Однако в ряде случаев такое по-

ведение выполняет коммуникативную функцию. Оно сообщает взрослому: «я не понял», «мне трудно», «я не хочу», «я устал». Если педагог не распознает этот смысл, коррекция превращается в борьбу с симптомом.

Более продуктивной является замена проблемного поведения приемлемым коммуникативным действием. Ребенка учат просить перерыв, показывать карточку «трудно», говорить «помоги», выбирать спокойное место, обращаться к взрослому по имени. Такая работа требует согласованности всех участников сопровождения. Если на уроке используется карточка просьбы, а на перемене взрослые ее игнорируют, навык быстро теряет практическую ценность.

Вопрос о роли семьи также нельзя оставлять за пределами анализа. Родители нередко помогают ребенку слишком быстро. Они угадывают потребности, дают предмет без просьбы, отвечают за него при общении с другими взрослыми. Эти действия объяснимы эмоционально, но педагогически неоднозначны. Ребенок получает заботу, но теряет повод к обращению. Поэтому консультирование семьи должно включать не только общие рекомендации, но и конкретные домашние сценарии: попросить воду, выбрать одежду, поздороваться с гостем, сообщить о боли, поблагодарить после помощи.

Для оценки результативности работы уместно использовать не 1 показатель, а несколько критериев. Количество слов само по себе малоинформативно. Ребенок может произносить 20 слов, но не обращаться к партнеру, и наоборот, пользоваться 5 устойчивыми фразами, которые реально меняют его участие в жизни класса. Поэтому критерии должны отражать инициативу, понятность сообщения, адресность, устойчивость и перенос.

Таблица 3. Критерии оценки сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Критерий	Низкий уровень	Средний уровень	Достаточный уровень
Инициатива общения	Ребенок почти не обращается самостоятельно, ожидает прямой подсказки	Обращается в знакомой ситуации после паузы или зрительной опоры	Сам начинает контакт при наличии потребности или интереса
Понимание общения	Выполняет только отдельные привычные действия	Понимает простые инструкции из 1 или 2 действий	Выполняет знакомые учебные и бытовые инструкции без постоянного повторения
Адресность сообщения	Говорит или показывает знак без ориентации на партнера	Обращается к взрослому, но редко к сверстнику	Использует обращение к взрослому и ребенку в подходящей ситуации
Участие в совместной деятельности	Находится рядом с детьми, но не включается в общее действие	Выполняет часть общего задания при поддержке педагога	Сотрудничает с 1 или 2 сверстниками в знакомой форме работы
Перенос навыка	Использует умение только на специальном занятии	Применяет навык в 2 сходных ситуациях	Переносит действие на урок, перемену, быт и домашнее общение

Предложенные критерии не заменяют углубленную диагностику, но помогают педагогу увидеть реальные изменения. Они особенно удобны для командного обсуждения, где участвуют учитель, логопед, психолог, тьютор и родители. При этом необходимо учитывать методологи-

ческую трудность: развитие общения зависит не только от ребенка, но и от качества среды. Один и тот же школьник может быть пассивным в шумном классе и достаточно инициативным в спокойной парной работе. Поэтому оценка должна проводиться в разных условиях.

Практическая модель развития коммуникативных навыков, по-видимому, должна включать 5 взаимосвязанных линий. Первая связана с пониманием обращенной речи. Вторая направлена на формирование просьбы и выбора. Третья обеспечивает развитие короткого диалога. Четвертая ориентирована на взаимодействие со сверстниками. Пятая предполагает перенос навыка в бытовые и семейные ситуации. Нарушение хотя бы 1 линии снижает общий результат, поскольку ребенок может научиться отвечать взрослому, но не вступать в контакт с детьми.

Отдельного внимания заслуживает подготовка сверстников. В инклюзивной или коррекционной группе нельзя просто посадить детей рядом и ожидать естественного общения. Сверстникам нужно объяснять правила помощи, способы приглашения к игре, допустимые формы поддержки. При этом важно не формировать жалостливую позицию. Ребенок с умственной отсталостью должен восприниматься как участник общего дела, а не как объект постоянной опеки. Это тонкая педагогическая задача, и универсального рецепта здесь нет.

Ухина Н. А., анализируя развитие коммуникативных навыков на внеклассных занятиях, подчеркивает значение свободных, менее формализованных ситуаций [9, с. 86]. Действительно, вне урока ребенок чаще сталкивается с естественной необходимостью договариваться, просить, ждать, делиться предметом. Однако внеклассная форма эффективна только при наличии педагогического замысла. Праздник, кружок или прогулка сами по себе не развивают коммуникацию, если взрослый не выделяет конкретное действие для закрепления.

В связи с этим представляется обоснованным сочетание учебных, игровых и бытовых эпизодов. На уроке

можно отработать речевой образец. В игре ребенок проверяет его в эмоционально привлекательной ситуации. В быту навык получает практический смысл. Например, фраза «дай, пожалуйста» сначала закрепляется с педагогом, затем используется при обмене игрушками, после этого переносится в столовую или раздевалку. Такой маршрут делает коммуникацию не упражнением ради упражнения, а средством решения понятной задачи.

Киселева Т. Г., рассматривая социализацию школьников с интеллектуальными нарушениями, обращает внимание на необходимость оценки включенности ребенка в реальные социальные ситуации [10, с. 91]. Этот тезис хорошо соотносится с задачами начальной школы. Речь идет не только о том, чтобы ребенок произнес правильную фразу, а о том, чтобы он смог с ее помощью изменить ситуацию: получить помощь, вступить в игру, завершить конфликт, выразить эмоцию, согласовать действие. Именно такая практическая направленность отличает коррекционную работу от формального обучения речи.

Следовательно, развитие коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью требует точной педагогической настройки. Взрослый выступает не только источником речевого образца, но и организатором безопасной ситуации общения. Сверстники становятся средой, где навык проверяется на прочность. Визуальные средства, игровые приемы, жизненные сценарии и семейное сопровождение усиливают друг друга, если используются не разрозненно, а в единой логике. Наиболее значимым результатом такой работы является расширение самостоятельности ребенка в контакте с людьми. Это не быстрый процесс. Но именно он определяет дальнейшие возможности учебной и социальной адаптации.

Литература:

1. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»: зарегистрирован в Минюсте России 30.12.2022 № 71930, ред. от 17.07.2024. — Текст: электронный.
1. Письмо Минпросвещения России от 11.01.2023 № АБ-25/07 «О направлении информации». — Текст: электронный.
2. Браткова, М. В. Формирование коммуникативных базовых учебных действий у подростков с легкой умственной отсталостью: методические рекомендации и подходы / М. В. Браткова. — Текст: непосредственный // Научные публикации по специальному образованию. — 2026.
3. Волкова, Е. В. Специфика поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта / Е. В. Волкова. — Текст: непосредственный // АПК: инновационные технологии. — 2024. — № 2.
4. Заширинская, О. В. Особенности альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательном процессе школьников с нарушением интеллектуального развития / О. В. Заширинская, П. А. Белимова. — Текст: непосредственный // СибСкрипт. — 2025. — Т. 27. — № 2. — С. 345–361. — DOI: 10.21603/sibscript-2025-27-2-345-361.
5. Ибрагимова, А. Р. Особенности формирования коммуникативных навыков у учащихся с умственной отсталостью посредством моделирования жизненных ситуаций: теоретический аспект / А. Р. Ибрагимова, М. Р. Шепкетов. — Текст: непосредственный // Мир педагогики и психологии. — 2024. — № 03 (92).
6. Казакова, А. А. Особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью / А. А. Казакова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 48 (495). — С. 186–188.
7. Киселева, Т. Г. Оценка уровня социализации школьников с интеллектуальными нарушениями / Т. Г. Киселева. — Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2024. — № 1 (184). — С. 91–96.

8. Ухина, Н. А. Развитие коммуникативных навыков у подростков с умственной отсталостью на внеклассных занятиях / Н. А. Ухина. — Текст: непосредственный // Журнал педагогических исследований. — 2023. — № 4. — С. 86–91.
9. Федосеева, А. М. Коммуникативные навыки как область жизненной компетенции подростков с ОВЗ: насколько валидны их имеющиеся исследования и измерения / А. М. Федосеева, Т. Ю. Удалова. — Текст: непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4. — С. 80–93.

Проективные и интерактивные речевые технологии как средство гармонизации эмоционально-личностной сферы студентов языковых специальностей

Жукова Мария Геннадьевна, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В центре внимания автора — проблема развития эмоционального интеллекта у выпускников языкового вуза. Сегодня их подготовка часто ограничивается сухой теорией языка и методикой. При этом упускается из виду понимание человеческих чувств, с которыми будущие специалисты вынуждены сталкиваться каждый день. Опираясь на реальные эмпирические данные, мы попытались объяснить феномен так называемого «прагматического» профиля будущих специалистов. Результаты тестирования показали, что обучающиеся обладают глубокими знаниями и умеют принимать решения на основе критического мышления. Однако многим из них не хватает эмпатии, а также умения выражать собственные эмоции. Для изменения ситуации автор разработала комплекс заданий, которые органично вплелись в ткань стандартного занятия по иностранному языку. Итоговый эксперимент доказал: предложенные упражнения действительно работают на гармонизацию эмоциональной сферы обучающихся.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, лингводидактика, интерактивные речевые технологии, проективные методы, эмпатия, саморегуляция, высшая школа.

Введение

Современная высшая школа предъявляет к выпускникам языковых факультетов жесткие требования. И речь здесь идет не только об академических языковых компетенциях. Степень зрелости эмоционально-личностной сферы имеет определяющее практическое значение. Ведь будущая профессиональная деятельность лингвистов и педагогов неизбежно протекает в условиях жесткого коммуникативного давления, повышенной конфликтности и вечного психологического напряжения. Именно поэтому формирование эмоционального интеллекта как интегративного личностного свойства — это не дань моде, а ключевое условие выживания, психологической устойчивости и конкурентоспособности выпускников [2, с. 219].

Увы, на деле реальная система обучения в языковом вузе до сих пор заточена исключительно под когнитивные, аспектные задачи. Вузы развивают лингвистические навыки, упуская психологический компонент. Подобный перекося закономерен приводит к методическому дефициту и, как следствие, к формированию эмоционально зажатых личностных профилей у старшекурсников [1, с. 25]. Моё исследование призвано переломить эту тенденцию. Цель работы — теоретически обосновать и на практике проверить, насколько эффективен разработанный комплекс проективных и интерактивных речевых технологий, призванный сбалансировать эмоциональный интеллект студентов.

Вся опытно-экспериментальная работа разворачивалась непосредственно на базе факультета иностранных языков, а ее участниками стали студенты 4 курса. Чтобы зафиксировать реальные изменения, мной был проведён полноценный мониторинг психологических дескрипторов в динамике — исследование длилось с сентября 2025 года по март 2026 года. Для оценки эмоционального интеллекта использовалась методика, основанная на тестах Д. В. Люсина и Н. Холла, которая определила большую часть студентов как «прагматиков». [4, с. 73]. Было зафиксировано критическое противоречие: максимальные показатели по шкале социальной осведомленности сочетались у студентов с выраженным дефицитом аффективной эмпатии и психосоматического самосознания. Респонденты демонстрировали склонность блокировать сочувствие рациональными оценками и вытеснять маркеры стресса (включая такие как бессонница и выгорание) ради сохранения внешней маски академической успешности. [3, с. 97]. Для коррекции данного профиля мной был разработан комплекс речевых упражнений по теме Crime and Punishment.

Данные упражнения базируются на параллельном изучении языка и рефлексии эмоций. Внедрение развивающих техник осуществлялось имплицитно, без отрыва от инвариантного содержания речевой практики. Рассмотрим ключевые технологии данного комплекса:

1. Упражнение «Маска эмоций» (фокус: Самосознание).

Технология направлена на разрушение рефлексивного диссонанса и преодоление склонности «держаться лица» во-

преки внутреннему выгоранию. Обучающимся предлагалось графически заполнить контуры пустых масок, символизирующих подсудимого в зале суда. Внешняя сторона маски отражала демонстрируемое миру поведение (безразличие, холодность, цинизм), а обратная — подлинный спектр вытесняемых деструктивных состояний (страх наказания, стыд, уязвимость). Колористическое и символическое картирование послужило когнитивной и эмоциональной опорой, на основе которой студенты строили развернутые аналитические высказывания, обучаясь дифференцировать скрытые эмоции и ощущения.

2. Упражнение «Цвет правосудия» (фокус: Саморегуляция).

В рамках задания были взяты абстрактные юридические понятия, а затем они полностью были деконструированы. Для чего? Чтобы заставить будущих выпускников перестать мыслить штампами и перевести фокус внимания на внутреннюю сторону судебного процесса. Студентами был проведён такой эксперимент: они должны были визуализировать «Справедливость» на одной стороне листа, а «Мечь» — на противоположной. Но с одним условием — на любые привычные, банальные символы вроде весов или судейских молотков накладывалось жесточайшее вето. В качестве художественных средств допускалось использование исключительно линий, цвета и абстрактных геометрических форм. При этом студентам не оказывалось дополнительной организующей помощи, что стимулировало их к самостоятельному поиску решений. Тем не менее последующая дискуссия и защита работ оказали выраженный психолого-педагогический эффект: обучающиеся самостоятельно пришли к пониманию разницы между ключевыми понятиями. Мечь была осознана как слепой и разрушительный аффект. Справедливость же открылась им как высшая точка саморегуляции,

где нужно уметь полностью отделить личную обиду от объективного анализа реальности.

3. Анализ коммуникации (фокус: Метакогнитивный самомониторинг).

Данная технология была переведена в формат двухнедельной самостоятельной работы для окончательного закрепления навыков. В структуре самоанализа было выделено три ключевых направления. Это проверка смысловой точности, разбор звуковой формы и контроль своего тела. Последний пункт заставил студентов вскрыть внешние маркеры страха и найти пути самопомощи. В результате это упражнение научило будущих учителей вовремя ловить моменты эмоционального истощения.

Повторное тестирование было проведено в марте 2026 года. Результаты оказались однозначными: картина полностью изменилась, и положительная динамика зафиксирована по всем показателям. Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована по трем ключевым показателям: эмпатия, саморегуляция и коммуникативные навыки. Полученные данные подтверждают, что разработанный комплекс упражнений способствует формированию эмоционального баланса у будущих педагогов.

Смещение фокуса с исключительно прагматического подхода на эмоциональную составляющую обучения позволило снизить психологические барьеры и уменьшить личностную ригидность студентов. В ходе экспериментальной работы было доказано, что этот комплекс упражнений — не просто очередная методическая надстройка, а реальный рычаг для трансформации всего образовательного процесса, благодаря которому у будущих выпускников формируется та самая гибкость, эмоциональная зрелость и терпимость, без которых сегодня невозможно выжить в профессии.

Литература:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюск: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 544 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2000. 175 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.

Принципы взаимодействия музыкального руководителя и логопеда в детском саду

Зююкина Галина Дмитриевна, музыкальный руководитель;
Яковлева Наталия Викторовна, учитель-дефектолог
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 34 г. Белгорода

В статье авторы освещают принципы взаимодополняющей работы логопеда и музыкального руководителя в группах компенсирующей направленности для повышения эффективности воздействия на детей, имеющих речевые патологии.

Ключевые слова: логоритмика, дошкольники, речевое развитие.

Взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя в детском саду — ключевой фактор эф-

фективной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими статус «тяжелые нарушения речи» (ТНР).

У детей с ТНР наблюдается недостаточная речевая активность, ограниченный словарный запас, нарушение воспроизведения звуко-слоговой структуры слова, отмечаются недоразвитие лексики, грамматики и фонетики, замедляется становление развёрнутой речи, страдает связное речевое высказывание. Для таких детей характерным является несформированность таких показателей как темп, ритм, координация движений, отсутствует согласованность движений с музыкой, пением и словом. Двигательные нарушения у детей затрудняют не только ориентацию в пространстве и влияют на активные действия с различными предметами и инструментами, но и препятствуют речевому развитию, а, следовательно, и овладению навыками письма и чтения.

При организации комплексной коррекционной работы с такими детьми, необходимо придерживаться принципа «многогранности усилий» или «тандема», в котором особая роль отводится взаимодополняющей работе логопеда и музыкального руководителя. Особенно перспективным в данном вопросе является интегрированный подход, позволяющий расширить зону воздействия на детей с речевыми патологиями. Наиболее ярко такое взаимодействие отражается в логопедической ритмике, позволяющей комплексно решать коррекционные задачи и повышать эффективность работы с детьми, имеющими речевые проблемы.

Логоритмика в дошкольном образовании — это система упражнений, игр и заданий, основанная на сочетании музыки, движения и слова. Она направлена на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач и широко применяется для развития речи, моторики, внимания, памяти и эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Взаимодействие музыкального руководителя и логопеда — это не только объединение усилий для преодоления речевых нарушений, но и создание условий для гармоничного развития каждого ребёнка. Только совместная, согласованная работа позволяет достичь устойчивых положительных результатов в речевом и личностном развитии дошкольников.

Опыт проведения логоритмики в белгородском саду № 34 показывает, что такое построение коррекционной работы позволяет добиться устойчивого внимания детей на протяжении всего занятия, а также повышает результативность в усвоении практического материала. При помощи точной дозировки таких слуховых раздражителей, как темп, ритм, динамика музыки и слова, логоритмика обеспечивает коррекционную направленность речевого и музыкального развития дошкольников.

В таблице 1 продемонстрированы ключевые моменты при проведении коррекционно-образовательной работы логопеда и музыкального руководителя.

Таблица 1

Основные задачи взаимодействия	Принципы построения совместных занятий	Формы взаимодействия
<ul style="list-style-type: none"> - развитие дыхания и диафрагмально-речевого дыхания; — укрепление мышечного аппарата речевых органов; — формирование артикуляторной базы для исправления звуков; — коррекция нарушенных звуков, их автоматизация и дифференциация; — развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза; — совершенствование лексико-грамматической стороны речи; — обучение умению связно выражать свои мысли. 	<ul style="list-style-type: none"> - систематичность и последовательность: это способствует формированию и закреплению правильных двигательных динамических стереотипов; — индивидуальный подход с учётом возраста, структуры и степени речевых нарушений; — наглядность и постепенное усложнение заданий: принцип постепенного усложнения двигательных, речевых и музыкальных заданий способствует расширению практического багажа и формированию навыка; — всестороннее воздействие на речевые и неречевые функции ребёнка; — создание благоприятной психологической атмосферы, вовлечение каждого ребёнка в деятельность: занятия строятся на основе общих положений коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии 	<ul style="list-style-type: none"> - совместное планирование, разработка плана взаимодействия на учебный год, корректировка по мере решения общих задач; — совместный подбор методической литературы, пособий и репертуара; — участие логопеда в подготовке и проведении тематических развлечений, праздников, открытых занятий; — составление картотек речевых игр, игр со звуком-словом-слогом и т. д. — выступление музыкального руководителя на педагогических советах на темы, касающиеся коррекционных упражнений, игр со словом, пения для профилактики нарушений речи; — использование на музыкальных занятиях, праздниках и развлечениях логопедических распевок, речевых игр, логоритмических упражнений, игр со словом, пальчиковых игр, музыкально-ритмических движений с пением, поговорок, небылиц, считалок, частушек, загадок, стихов, скороговорок, инсценировок сказок и песен, вокально-хоровая работа; — обсуждение результатов диагностики в рамках педагогического консилиума; — индивидуальная работа музыкального руководителя с детьми по запросу логопеда; — информационно-консультативный: обмен методической литературой;

Основные задачи взаимодействия	Принципы построения совместных занятий	Формы взаимодействия
		<ul style="list-style-type: none"> — обсуждение результатов диагностики, выработка единых педагогических установок, участие в педагогических советах и тематических мероприятиях; — ведение журнала взаимодействия; — фиксация динамики развития детей, анализ эффективности методов; — работа с родителями, рекомендации по закреплению навыков дома, совместные проекты.

В процессе коррекционно-развивающей деятельности наши специалисты на каждом индивидуальном и групповом занятии включают различные логоритмические игры; слого-музыкальные композиции; артикуляционные попевки; речедвигательные физминутки; кинестетические чистоговорки и многое другое. Именно под влиянием регулярного внедрения таких логоритмических игр и упражнений у наших воспитанников прослеживается положительная динамика в различных сферах, формиру-

ются основы культуры движения, изменяется протекание психических процессов.

Таким образом, внедрение основных принципов «взаимодополнения» и правильная организация совместных логоритмических занятий логопеда и музыкального руководителя, способствует развитию и коррекции не только двигательной сферы, сенсорных способностей детей с расстройствами речи, но и содействуют устранению речевых нарушений.

Литература:

1. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи/ Под редакцией Г. А. Волковой, — СПб.: КАРО, 2005.
2. Дедюхина Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике. — М.: Айрис-пресс, 2006.
3. Яковлева Н. В., Путилина Г. В. Значение просодического компонента для общего речевого развития старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные исследования. 2022. № 17 (96). С. 61–63. URL: <https://apni.ru/article/4028-znachenie-prosodicheskogo-komponenta-dlya-obs>.
4. Яковлева Н. В., Путилина Г. В. Коррекционная работа логопеда ДОУ на примере интеграции двигательной и речевой деятельности // Актуальные исследования. 2023. № 41 (171). Ч. II. С. 84–85. URL: <https://apni.ru/article/7145-korreksionnaya-rabota-logopeda-dou-na-primer>

Информационные угрозы и механизмы их влияния на молодежную аудиторию

Ивлева Дарья Матвеевна, студент
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются основные информационные угрозы, с которыми сталкивается молодежная аудитория в цифровой среде, а также механизмы их воздействия на сознание, эмоциональное состояние и поведение молодых пользователей. Анализируются фейковая информация, кибербуллинг, эмоционально заражающий контент, языковые манипуляции и вовлечение в деструктивные онлайн-сообщества. Особое внимание уделяется возрастным и социально-психологическим факторам уязвимости молодежи. Делается вывод о необходимости системной работы по формированию медиаграмотности, критического мышления и навыков цифровой гигиены как базовых средств защиты от деструктивного информационно-психологического воздействия.

Ключевые слова: информационные угрозы, молодежь, медиаграмотность, цифровая среда, фейки, кибербуллинг, информационно-психологическое воздействие.

Information threats and mechanisms of their influence on the youth audience

Ivleva Darya Matveevna, student
Moscow State Pedagogical University

The article examines the main information threats faced by young people in the digital environment and the mechanisms of their influence on consciousness, emotional state and behavior. The author analyzes fake information, cyberbullying, emotionally contagious content, language manipulation and involvement in destructive online communities. Special attention is paid to age-specific and socio-psychological factors of youth vulnerability. It is concluded that systematic work on developing media literacy, critical thinking and digital hygiene skills is necessary as a basic means of protection against destructive information and psychological influence.

Keywords: information threats, youth, media literacy, digital environment, fake news, cyberbullying, information and psychological influence.

Цифровая среда стала для молодежи основным пространством общения, самоидентификации и получения новостей. Одновременно именно в этой среде наиболее активно распространяются деструктивные информационные воздействия, рассчитанные на быстрое эмоциональное вовлечение и снижение критичности восприятия. Молодежная аудитория оказывается уязвимой не только из-за высокой интенсивности медиапотребления, но и вследствие возрастных особенностей: стремления к признанию, чувствительности к групповому давлению, эмоциональной импульсивности и привычки воспринимать информацию фрагментарно [1].

Одной из наиболее заметных угроз выступает фейковая информация. Ее эффективность связана не столько с полной ложностью содержания, сколько с умением имитировать достоверность, опираться на резонансные события и вызывать сильную реакцию аудитории. В диссертационном исследовании подчеркивается, что фейки дестабилизируют общественную атмосферу, искажают представления о событиях и могут формировать устойчивые ложные установки у молодых пользователей [2]. Распространению таких сообщений способствуют сенсационность, кликбейтность, вырывание фактов из контекста и повторяемость в разных каналах коммуникации.

Не менее значимой угрозой является кибербуллинг и иные формы сетевой агрессии. Для подростков и студентов цифровое взаимодействие тесно связано с самооценкой, поэтому публичное унижение, травля, угрозы и психологическое давление в сети оказывают более длительный эффект, чем единичный конфликт в офлайн-среде. Анонимность агрессора, вирусное распространение оскорбительного контента и постоянная доступность коммуникации усиливают чувство тревоги и беспомощности. В результате информационная угроза трансформируется в психологическую и влияет на поведение, учебную мотивацию и коммуникацию молодого человека [2].

Особое место занимают языковые и эмоциональные механизмы воздействия. Манипулятивные сообщения строятся так, чтобы адресат реагировал прежде всего чув-

ствами, а не анализом. Для этого используются негативно окрашенная лексика, упрощенные противопоставления, драматизация, образы опасности и срочности. Эмоциональное заражение в цифровой среде усиливается за счет репостов, комментариев и алгоритмов платформ, которые продвигают контент с высоким откликом. В таких условиях пользователь начинает разделять навязанную оценку события еще до проверки источника [3].

Еще одной угрозой является вовлечение молодежи в деструктивные онлайн-сообщества. Подобные группы используют приемы вербовки, группового давления и постепенной нормализации радикальных или саморазрушительных установок. Опасность состоит в том, что воздействие осуществляется не одномоментно, а поэтапно: через формирование чувства принадлежности, противопоставление «своих» и «чужих», подмену ценностей и создание иллюзии поддержки. Чем ниже уровень критического мышления и медиаграмотности, тем выше вероятность того, что молодой пользователь примет такие установки как норму [4].

Следовательно, механизмы влияния информационных угроз на молодежную аудиторию включают когнитивный, эмоциональный и социальный уровни. На когнитивном уровне искажается картина мира, на эмоциональном усиливаются тревожность, страх или агрессия, на социальном возрастает подверженность групповому влиянию. Противодействие этим угрозам возможно при системной профилактике: развитии медиаграмотности, обучении базовому фактчекингу, формировании навыков цифровой гигиены и создании образовательных практик осознанного взаимодействия с информацией [5].

Таким образом, информационные угрозы в молодежной среде нельзя рассматривать как частный риск цифровой эпохи. Они затрагивают процессы социализации, самоопределения и психологической безопасности личности. Поэтому задача образования состоит не только в передаче знаний о медиа, но и в формировании устойчивости к манипулятивному воздействию, способности критически читать медиатексты и ответственно участвовать в цифровой коммуникации.

Литература:

1. Кружкова О. В., Воробьева И. В. Личностные особенности подростков, юношей и молодежи, вовлеченных в среду Интернет: зоны уязвимости для экстремистского воздействия в условиях цифровизации // Психология. 2019. № 4. С. 160–185.
2. Бродовская Е. В., Парма Р. В., Лукушин В. А., Склярова Н. Ю. Деструктивное информационно-психологическое воздействие на молодежь России в социальных медиа // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. С. 12–18.
3. Манойло А. В. Методика противодействия фейковым новостям // Международная жизнь. 2021. № 7. С. 78–93.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2005. 832 с.
5. Чичерина Н. В. Медиаобразование в контексте изменяющейся социальной реальности: монография. Архангельск: Поморский университет, 2008. 175 с.

Чанкинг-метод как средство развития устной речи на уроках английского языка

Лобова Александра Юрьевна, студент;

Крючкова Яна Михайловна, студент

Государственный гуманитарно-технологический университет (Московская область)

В статье исследуются теоретические основы чанкинг-метода и его роль в развитии устной речи обучающихся. Авторы анализируют связь метода с лексическим подходом, выделяют преимущества использования лексических блоков в обучении, а также рассматривают дискуссионные аспекты и критику данного подхода.

Ключевые слова: чанкинг, лексический подход, развитие устной речи, английский язык, лексические блоки.

Обучение английскому языку в любой государственной общеобразовательной организации, согласно ФГОС, должно иметь единую цель — формирование коммуникативной компетенции обучающихся [5]. В рамках этой цели осуществляется развитие такого вида речевой деятельности, как говорение, которое часто требует больших временных затрат и немалых усилий как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Нередко учителя отдают приоритет формированию других навыков и умений: иногда важнее пройти новое грамматическое правило или выучить новую лексику по теме, чем организовать беседу или дискуссию, ответить на устные вопросы и т. д. Однако работу по развитию устной речи обучающихся нельзя откладывать, ведь чем дальше, тем сложнее будет преодолеть языковой барьер и достичь самой цели обучения — способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Это обуславливает необходимость обращаться к новым педагогическим технологиям, изучать и применять на практике инновационные подходы и методы для обеспечения эффективности взаимодействия учителя и обучающихся в процессе обучения. Важно отметить, что развитие устной речи требует комплексного подхода, поэтому не может рассматриваться изолированно от развития других речевых умений и навыков, прежде всего лексической стороны [1].

Можно выделить множество способов изучения лексики, среди которых есть место как запоминанию слов с

«листа», так и обращению к преподавателю, словарю, догадке по контексту [6]. Их использование не всегда эффективно: слова забываются, случаи их употребления не всегда понятны (в этом отношении контекстное выделение показывает себя лучше), вследствие чего в речи они почти не используются.

Однако это не единственные способы усвоения лексики. Исследования лингвистов и психологов говорят об одном — мнемотехника, будучи эффективным инструментом для запоминания информации, является важным компонентом развития языковой компетенции в целом [2]. Частью этой методики является и чанкинг.

Термин «чанкинг» изначально был предложен А. де Гроотом (A. de Groot) и применялся по отношению к игре в шахматы: игроки воспринимают позиции не отдельными фигурами, а целостными паттернами. Далее чанкинг как механизм преодоления пределов кратковременной памяти был описан в статье Джорджа Миллера. Он заключил, что кратковременная память способна сохранять информацию в течение 20–30 секунд, когда и происходит ее переработка на основе знаний, которые уже имеются в долговременной памяти. За этот промежуток времени память взрослого человека, в соответствии с исследованиями, в состоянии удержать 7 (± 2) единиц информации, которые он назвал *chunks*, но группировка элементов (например, букв в слова, слов в фразы) позволяет расширить этот объем [8].

В статье Фернана Гобета и его коллег чанкинг анализируется уже как фундаментальный механизм челове-

ческого обучения. Авторы определяют чанк как группу элементов с прочными внутренними связями, что позволяет мозгу обрабатывать их как единое целое. Они подчёркивают, что этот механизм может быть использован не только в шахматах, но и во многих сферах обучения, в том числе и в изучении иностранных языков [7].

На современном этапе чанкинг-метод широко применяется в обучении иностранным языкам. Основываясь на работах исследователей механизма чанкинга, А. В. Щеголева делает следующие выводы: «Путем группировки часто встречающихся слов мозг способен воспринимать больше информации; вместо индивидуальной обработки каждого слова в предложении он имеет дело с кусками. Обучающиеся при этом усваивают готовые фразы и выражения, которые могут быть использованы в речи каждый день и понятны носителям языка» [6].

Этот метод тесно связан с лексическим подходом, разработанным британским методистом М. Льюисом, который основывается на идее о том, что следует учить «понимать и производить лексические фразы как объединения слов (chunks)» [6].

А. Ю. Куркина, проводившая анализ работ основоположника лексического метода и работ его последователей [1], перечисляет следующие принципы лексического подхода:

1. В основу языка заложена лексика, которая неразрывным образом связана с грамматикой. Вместо заучивания грамматических правил предлагается работа над запоминанием лексических блоков;
2. Ведущая роль должна отводиться в первую очередь устным видам речевой деятельности;
3. Осуществляется переход от модели «презентация-практика-применение» (presentation — practice — production) к модели «наблюдение — гипотеза — эксперимент» (observation — hypothesis — experiment);
4. Правило трех «Х» — Explain, Exemplify and Expand (Объяснить, проиллюстрировать и развить);
5. В рамках лексического подхода изучение иностранного языка несет в себе умение распознавать лексические блоки в том месте, где присутствует грамматика.

Как становится очевидно, центральным понятием в нем являются лексические блоки, или чанки. Куркина дает им такое определение: «это фразовые единицы, группирующиеся для передачи некоторого значения или идеи целиком. В состав лексических блоков могут входить от двух до шести слов. Они являются основными строительными блоками, помогающими как сформулировать, так и выразить мысль на иностранном языке». Лексические блоки включают в себя: отдельные слова (words), словосочетания (collocations), фиксированные выражения (fixed expressions), полуфиксированные выражения (semi-fixed expressions) [1].

Лексический подход завоевывает все больше сторонников, так как благодаря работе с лексическими блоками (чанками) развивается беглость речи, она становится более естественной и гибкой, обогащается словарный

запас. Так происходит потому, что повседневная коммуникация состоит в основном из достаточно типичных ситуаций, отраженных в устойчивых фразах и словосочетаниях; саму речь носителей можно разбить на лексические блоки, которые обладают устойчивостью и часто повторяются.

Говоря о зарубежной практике, можно выделить Диану Ларсен-Фримен, профессора прикладной лингвистики, которая в своем интервью журналу «Форум» сказала, что если бы у нее было свободное время, то свой профессиональный интерес она направила бы на поиски наиболее эффективного способа обучения иностранцев лексикализованным фразам (lexicalized phrases), которые необходимы, чтобы бегло говорить по-английски. Кроме того, Джанетт С. ДеКаррико — профессор лингвистики Портлендского государственного университета — подчеркивает, что именно способность использовать лексические фразы (lexical phrases) помогает нам говорить бегло [3].

Однако важно упомянуть о критике данного подхода. Майкл Суон, автор многих работ по грамматике английского языка, считает, что «по большей части язык, на котором мы говорим, состоит из шаблонов; но в остальном мы должны строить свою речь, используя грамматические правила языка. Если правила неизвестны, то общение за пределами разговорника становится невозможным...» Он полагает, что «студенту, запоминающему по 10 лексических блоков в день, понадобилось бы 30 лет, чтобы достичь уровня компетенции носителя языка, т. е. примерно 100 000 лексических блоков» [10].

Применение чанкинг-метода сохраняет свою эффективность и на продвинутом этапе обучения. Практика подтверждает, что беглость и естественность речи обеспечиваются во многом благодаря использованию готовых лексических блоков. Кроме того, данная технология позволяет анализировать сложные предложения, разбивая их на смысловые части, что способствует более прочному усвоению новой лексики через контекст. Однако не следует забывать, что лексические блоки богаты не только фразами-клише, но и устойчивыми сочетаниями, то есть менее объемными единицами [9].

В российской педагогике эффективность использования чанкинг-метода при введении лексического материала была апробирована А. В. Щеголевой при изучении темы «Jobs» курсантами первого курса. Результаты обработки данных эксперимента показали, что «использование мнемотехники, а именно чанкинг-метода, способствует более эффективному усвоению лексического материала». Она считает перспективным применение метода при работе над другими темами [6]. В статьях других педагогов и исследователей можно найти приемы работы с лексическими блоками (А. Ю. Куркина [1]), а также технологию работы с разными группами чанков (Л. О. Свирина [3]).

В заключение стоит отметить, что использование чанкинг-метода в обучении английскому языку позволяет эффективно развивать устную речь обучающихся, превращая механическое запоминание лексики в осмыс-

ленное конструирование связных высказываний. Последовательная работа с лексическими блоками способствует преодолению языкового барьера и повышению беглости речи. В перспективе внедрение подобных технологий

в школьную практику может значительно улучшить качество коммуникативной компетенции учеников и мотивировать их к активному использованию языка в реальных ситуациях.

Литература:

1. Куркина, А. Ю. Работа с лексическими блоками на среднем этапе обучения английскому языку / А. Ю. Куркина. — Текст: непосредственный // XXVI Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета, Нижневартовск, 10–11 апреля 2024 года. Ч. 2. — Нижневартовск: Нижневартковский гос. ун-т, 2024. — С. 401–406.
2. Рахманова, Э. А. Эффективность использования мнемотехнических приемов при обучении английскому языку / Э. А. Рахманова. — Текст: непосредственный // Наука и инновационные технологии. — 2022. — № 2 (23). — С. 164–171.
3. Свирина, Л. О. Об обучении английским лексическим блокам / Л. О. Свирина. — Текст: непосредственный // Филология и культура. — 2012. — № 3 (29). — С. 282–285.
4. Тимофеева, Е. М. Развитие монологической речи на уроках английского языка в девятом классе / Е. М. Тимофеева. — Текст: непосредственный // Образовательный альманах. — 2023. — № 6 (68). — С. 60–61.
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования по иностранному языку (английский). — Текст: электронный // edsoo.ru: [сайт]. — URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 21.05.2026).
6. Щеголева, А. В. Чанкинг метод как способ оптимизации процесса усвоения лексического материала на английском языке / А. В. Щеголева. — Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 6.
7. Chunking mechanisms in human learning / F. Gobet, P. C. R. Lane, S. Croker [и др.]. — Текст: непосредственный // TRENDS in Cognitive Sciences. — 2001. — № 6.
8. Gobet, F. Chunking mechanisms and learning / F. Gobet. — Текст: непосредственный // Encyclopedia of the sciences of learning. — NY: Springer, 2012.
9. Has anyone used chunking to improve speaking fluency, not just for beginners? — Текст: электронный // Reddit: [сайт]. — URL: https://www.reddit.com/r/languagelearning/comments/1mdbxsm/has_anyone_used_chunking_to_improve_speaking/ (дата обращения: 18.05.2026).
10. Leo, Selivan Criticism of the Lexical Approach / Selivan Leo. — Текст: электронный // Leoxicon: [сайт]. — URL: <https://leoxicon.blogspot.com/2016/02/lexical-approach-criticism.html> (дата обращения: 18.05.2026).

Проектная деятельность как средство развития познавательных и исследовательских способностей младших школьников на уроках русского языка

Лопина Анастасия Викторовна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье рассматриваются возможности проектной деятельности в развитии познавательных и исследовательских способностей младших школьников на уроках русского языка. Анализируются особенности организации проектной работы в начальной школе, её влияние на формирование универсальных учебных действий, развитие самостоятельности, творческого мышления и познавательной активности учащихся. Особое внимание уделяется роли учителя в организации исследовательской деятельности детей и использованию практико-ориентированных заданий на уроках русского языка. Делается вывод о том, что проектная деятельность способствует формированию устойчивого интереса к обучению, развитию коммуникативных навыков и исследовательской культуры младших школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, исследовательские способности, познавательная активность, урок русского языка, начальное образование, универсальные учебные действия, исследовательская деятельность.

Современное начальное образование направлено не только на усвоение учащимися определённого объёма знаний, умений и навыков, но и на развитие личности ре-

бёнка, его познавательной активности, самостоятельности и способности к исследовательской деятельности. В условиях реализации Федерального государственного образо-

вательного стандарта особое значение приобретает формирование универсальных учебных действий, позволяющих младшим школьникам самостоятельно добывать знания и применять их в различных учебных ситуациях [5].

Одним из наиболее эффективных средств развития познавательной активности младших школьников является проектная деятельность. Проектный метод предполагает самостоятельную или совместную деятельность учащихся, направленную на решение определённой проблемы и получение практического результата. В процессе работы над проектом дети учатся анализировать информацию, сравнивать факты, делать выводы и представлять результаты своей деятельности. Подобная организация обучения способствует развитию самостоятельности, инициативности и творческого мышления учащихся [2].

Особое значение проектная деятельность приобретает на уроках русского языка. Русский язык является не только учебным предметом, но и важным средством развития речи, мышления и коммуникативных способностей ребёнка. Работа с языковым материалом помогает развивать внимание, память, воображение и наблюдательность младших школьников. Использование проектной деятельности делает уроки русского языка более интересными и практико-ориентированными, что способствует повышению мотивации к обучению [3].

Познавательные способности младших школьников активно развиваются в процессе самостоятельной деятельности. Проектная работа позволяет учащимся не только получать готовые знания, но и самостоятельно открывать новые способы решения учебных задач. Например, на уроках русского языка дети могут выполнять мини-проекты, связанные с происхождением слов, исследованием пословиц и поговорок, созданием словарей или анализом текстов. Подобные задания формируют у школьников умение работать с информацией, выделять главное, сравнивать языковые явления и делать выводы.

Важной составляющей проектной деятельности является развитие исследовательских способностей младших школьников. Исследовательская деятельность предполагает умение ставить вопросы, наблюдать, анализировать информацию и выдвигать предположения. В процессе вы-

полнения проектов дети постепенно осваивают навыки исследовательской работы, учатся самостоятельно искать ответы на поставленные вопросы и представлять результаты своей деятельности [1].

Проектная деятельность способствует развитию коммуникативных навыков учащихся. В ходе коллективной работы школьники учатся взаимодействовать друг с другом, распределять обязанности, выслушивать мнение одноклассников и аргументировать собственную точку зрения. Подобная форма организации учебной деятельности создаёт условия для формирования у детей ответственности, взаимопомощи и уважительного отношения к мнению других людей.

Эффективность проектной деятельности во многом зависит от роли учителя. Педагог выступает организатором и консультантом, который направляет деятельность учащихся, помогает им в поиске информации и поддерживает интерес к исследовательской работе. Учителю важно учитывать возрастные особенности младших школьников, подбирать доступные и интересные темы проектов, а также создавать ситуацию успеха для каждого ребёнка. При грамотной организации проектной деятельности дети начинают проявлять больше самостоятельности и инициативы в процессе обучения.

Следует отметить, что использование проектного метода способствует формированию универсальных учебных действий, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом. В процессе проектной деятельности у учащихся развиваются регулятивные, познавательные и коммуникативные умения, необходимые для успешного обучения в дальнейшем [5].

Таким образом, проектная деятельность является эффективным средством развития познавательных и исследовательских способностей младших школьников на уроках русского языка. Она способствует формированию устойчивого интереса к обучению, развитию самостоятельности, творческого мышления и исследовательских навыков учащихся. Использование проектного метода позволяет сделать образовательный процесс более содержательным, практико-ориентированным и личностно значимым для детей младшего школьного возраста [4].

Литература:

1. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н. В. Матяш. — Москва: Академия, 2011. — 160 с.
2. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. — Москва: Аркти, 2005. — 112 с.
3. Савенков, А. И. Исследовательское обучение младших школьников / А. И. Савенков. — Самара: Учебная литература, 2004. — 80 с.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — Москва: Народное образование, 1998. — 256 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — Москва: Просвещение, 2021. — 53 с.

Роль цифровых платформ в обучении иностранному языку по школьной программе без репетитора

Мельникова Анна Владимировна, студент магистратуры
Омский государственный педагогический университет

В статье исследуется роль цифровых образовательных платформ в процессе изучения иностранных языков в рамках школьной программы без привлечения репетиторов. Анализируются ключевые преимущества цифровых решений, включая персонализацию обучения, геймификацию, автоматизированную обратную связь и доступ к аутентичным языковым ресурсам. Рассматриваются потенциальные ограничения и предлагаются рекомендации по эффективной интеграции цифровых платформ в учебный процесс. Результаты исследования демонстрируют, что грамотное использование цифровых инструментов позволяет существенно повысить эффективность самостоятельного изучения иностранных языков школьниками.

Ключевые слова: цифровые образовательные платформы, иностранные языки, школьное образование, самостоятельное обучение, персонализация обучения, геймификация.

1. Введение

Современная система образования сталкивается с необходимостью цифровой трансформации, особенно в области изучения иностранных языков. Неисчерпаемые, постоянно обновляющиеся ресурсы цифровой образовательной среды дают возможность выработать индивидуальную стратегию обучения для каждого учащегося [3].

Традиционные методы обучения, преимущественно предполагающие аудиторные занятия с учителем, часто оказываются недостаточно эффективными для формирования устойчивых языковых навыков. Скука в учебном процессе при изучении иностранного языка возникает из-за отсутствия совместимости учебников, позволяющих использовать различные медиаформаты, с новыми электронными платформами. Для тех учеников, которые изучают иностранный язык с репетитором, любое задание не является скучным.

В этом контексте цифровые образовательные платформы предлагают инновационные решения, позволяющие школьникам осваивать иностранные языки самостоятельно, без привлечения репетиторов.

Актуальность исследования обусловлена:

- растущим спросом на качественное языковое образование в условиях ограниченных ресурсов;
- необходимостью повышения мотивации учащихся через современные цифровые инструменты;
- потенциалом цифровых платформ в обеспечении персонализированного подхода к обучению.

Цель исследования — выявить ключевые преимущества и эффективные стратегии использования цифровых платформ для самостоятельного дополнительного изучения иностранных языков согласно школьной программе, а также при выполнении домашних заданий.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные подходы к обучению иностранным языкам.
2. Классифицировать цифровые образовательные платформы для изучения языков.

3. Выявить преимущества цифровых платформ с точки зрения методики преподавания иностранных языков.

4. Разработать рекомендации по интеграции цифровых образовательных платформ в процесс самостоятельного обучения.

2. Теоретические основы исследования

2.1. Современные подходы к обучению иностранным языкам.

Основой современной методики преподавания иностранных языков является коммуникативно-деятельностный подход, направленный на формирование у обучающихся умений и навыков практического использования языка в реальных ситуациях общения, которые встречаются в повседневной жизни, и предполагающий обучение через моделирование соответствующих ситуаций, а не через выполнение абстрактных упражнений. Приведем примеры таких ситуаций: заказ еды в кафе, покупка билета на транспорт, общение с иностранцем на улице, написание электронного письма, бронирование номера в отеле, участие в дискуссии на интересующую тему.

Применение схематического (визуальноструктурированного) обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода предполагает чтение по схемам, таблицам, ментальным картам, диаграммам, инфографике; принцип индивидуализации обучения — учет индивидуальных особенностей, потребностей и уровня подготовки учащегося; прием использования аутентичных материалов — работу с текстами, аудио- и видеозаписями, созданными носителями языка.

Особое значение имеет формирование межкультурной компетенции — способности эффективно взаимодействовать с представителями других культур (в данном случае — стран изучаемого языка), учитывая их ценности и культурные особенности. Для этого обучающимся необходимо предоставить краткие справочные материалы

о культуре Великобритании и США, карточки с описанием культурных ситуаций и другие материалы.

Важно, чтобы взаимодействие учителя и ученика в ходе учебного процесса, в том числе при использовании цифровых платформ, вызывало у обучающегося положительные эмоции; если ученик не справляется с выполнением сложного задания, необходимо предоставить ему другое, дополнительное. Важно спрашивать у учеников, в каком настроении выполнено задание, повышать интерес учащихся, укреплять их уверенность в практической ценности изучения языка. Исследования свидетельствуют о том, что эмоции, испытываемые учащимися в рамках учебного процесса, влияют на результаты обучения [7].

Использование цифровых обучающих платформ позволяет реализовать эти принципы более эффективно, чем традиционные методы обучения, за счет интерактивности, доступности ресурсов и адаптивности контента.

Также важно уделять внимание повышению квалификации педагогов в области цифровых технологий [1]. Современные курсы и интенсивы должны выходить за рамки простого знакомства с интерфейсом цифровых платформ, развивая цифровую грамотность, критическое мышление в цифровой среде и навыки адаптации технологий для решения конкретных педагогических задач. Только так учитель станет не пассивным пользователем, а грамотным проводником в мире ИИ для своих учеников.

2.2. Классификация цифровых образовательных платформ.

В контексте изучения иностранных языков можно выделить несколько типов платформ:

1. Адаптивные обучающие системы (Duolingo, Babbel) используют алгоритмы ИИ для подбора заданий и адаптации сложности.
2. Платформы для практики речи (HelloTalk, Tandem) соединяют учащихся с носителями языка для общения.
3. Ресурсы с аутентичным контентом (BBC Learning English, Deutsche Welle) предоставляют доступ к новостным статьям, подкастам, видео на изучаемом языке.
4. Инструменты для учителей (Quizlet, Wordwall) позволяют создавать интерактивные упражнения и игры.

3. Основные преимущества цифровых платформ

3.1. Персонализация обучения.

Современные платформы используют алгоритмы искусственного интеллекта для:

- адаптации уровня сложности заданий;
- формирования индивидуальных траекторий обучения;
- фокусировки на проблемных областях (например, повторения грамматических правил или расширения словарного запаса).

Это особенно важно для школьников, так как позволяет учитывать их возрастные особенности и уровень подготовки.

3.2. Геймификация образовательного процесса [4].

Использование игровых элементов повышает мотивацию учащихся благодаря:

- системе баллов и достижений;
- интерактивным квестам и заданиям;
- соревновательности (рейтингам, челленджам).

Геймификация превращает рутинное заучивание слов и правил в увлекательный процесс, что особенно актуально для поколения «цифровых аборигенов» [5].

3.3. Доступ к аутентичным материалам.

Цифровые обучающие платформы предоставляют доступ к:

- видео и аудио на изучаемом языке (фильмам, сериалам, подкастам);
- литературным произведениям и адаптированным текстам;
- новостным ресурсам и блогам носителей языка.

Это помогает учащимся погрузиться в языковую среду и развить навыки понимания естественной речи.

3.4. Автоматизированная обратная связь.

Рассматриваемые технологии позволяют:

- проверять письменные работы с точки зрения грамматической и лексической точности;
- анализировать произношение за счет функции распознавания речи;
- давать мгновенные рекомендации по исправлению ошибок.

Такая обратная связь ускоряет процесс обучения и снижает тревожность, связанную со страхом совершить ошибку.

4. Практическое применение цифровых платформ

4.1. Формирование языковых навыков.

Цифровые инструменты эффективно развивают все способы изучения лексики:

- Лексика: Memrise, Anki используют интервальное повторение для запоминания слов.
- Грамматика: Grammarly, Linguleo предлагают упражнения с автоматической проверкой.
- Аудирование: ESL Lab, LyricsTraining позволяют тренировать восприятие речи на слух с помощью аудиоматериалов и песен.
- Говорение: HelloTalk, Tandem дают возможность вести диалог с носителями языка.
- Чтение: Newsela, Readlang адаптируют тексты с учетом уровня владения языком конкретного учащегося

и предлагают доступ к встроенным словарям для работы с лексикой.

4.2. Рекомендации по интеграции цифровых обучающих платформ в процесс самостоятельного обучения [6].

Для эффективного использования цифровых образовательных ресурсов школьникам рекомендуется:

1. Составить расписание занятий с учетом времени на работу с платформой (15–30 минут ежедневно).
2. Выбрать одну-две основные платформы для комплексного изучения (например, Duolingo, Rosetta Stone, BBC Learning English).
3. Сочетать разные типы заданий (например, направленные на закрепление знаний в отношении лексики и грамматики в процессе аудирования) для сбалансированного прогресса.
4. Использовать функции отслеживания прогресса для определения слабых мест.
5. Использовать аутентичные учебные материалы (фильмы, песни, новости) для погружения в языковую среду.
6. Практиковать говорение в ходе общения с чат-ботами или носителями языка.

Преподавателям и родителям стоит:

- помогать учащимся в выборе платформ с учетом его возраста и уровня владения иностранным языком;
- контролировать регулярность занятий и выполнение домашних заданий [8];
- обсуждать с учениками результаты и трудности, возникающие при работе с цифровыми платформами.

5. Потенциальные ограничения и пути их преодоления

Несмотря на преимущества, использование цифровых образовательных платформ имеет ряд ограничений:

Литература:

1. Лапчик, М. П. Инновационный подход к подготовке педагогических кадров в области информатизации образования / М. П. Лапчик, Г. А. Федорова // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-podhod-k-podgotovke-pedagogicheskikh-kadrov-v-oblasti-informatizatsii-obrazovaniya>
2. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. — Москва: «Глосса-Пресс»; Ростов-на-Дону: «Феникс», 2010. — 180 с.
3. Anderson, M. The Role of Digital Learning in Modern Education // Online Learning Journal. — 2019. — № 23 (2). — Pp. 12–25. — URL: https://www.researchgate.net/publication/390733434_The_Role_of_E-Learning_in_Modern_Education
4. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. — 2001. — Vol. 9, № 5. — Pp. 1–6. — URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1108/10748120110424816>
5. Smith, S. Gamification in English language teaching / American Journal of Humanities and Social Sciences Research. — Vol. 8, № 7. — P. 298–305. — URL: <https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2024/07/ZI24807298305.pdf>
6. Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. — John Wiley & Sons, 2012. — 336 p.
7. Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes / S. Dettmers, U. Trautwein, O. Lüdtke, [et al.] // Contemporary Educational Psychology. — 2011. — <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2010.10.001>

– Зависимость от техники и интернета — требуются стабильное подключение и устройства.

– Риск сокращения живого общения — чрезмерное использование ИИ может привести к недостатку реальной речевой практики.

– Ограниченная глубина грамматического анализа — автоматизированные системы не всегда учитывают контекст.

– Чрезмерная геймификация — избыток игровых элементов отвлекает от сути обучения.

Пути преодоления:

– сочетание традиционных методов и методов цифрового обучения [2];

– периодические консультации с учителем для коррекции ошибок;

– использование платформ как дополнения к изучению иностранного языка в школе, а не его замены.

Заключение

Цифровые образовательные платформы обладают значительным потенциалом для выполнения упражнений в классе, а также домашних заданий. Платформа должна быть неразрывно связана с содержанием учебника и рабочей программы в соответствии с ФГОС. Ключевые преимущества цифровых платформ — персонализация, геймификация, доступ к аутентичным материалам и автоматизированная обратная связь — позволяют учащимся эффективно развивать языковые навыки без привлечения репетиторов. Однако успешное внедрение требует осознанного подхода. Учитель становится куратором: помогает выбирать ресурсы, подходящие инструменты, сочетать методы цифрового обучения с традиционными, осуществляет регулярный контроль.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку стандартов интеграции цифровых образовательных платформ в учебный процесс в школе и оценку их долгосрочной эффективности.

8. Art, T. Young Language Learners' Perceptions of Homework: Contrasting the Views of Children Who Find Homework Least and Most Boring / T. Art, L. Wai-Kan, L. M. Benjamin // International Journal of Applied Linguistics. — 2025. — № 35 (4). — Pp. 2274–2286. — URL: https://www.researchgate.net/publication/391586579_Young_Language_Learners'_Perceptions_of_Homework_Contrasting_the_Views_of_Children_Who_Find_Homework_Least_and_Most_Boring#pf1

Дети в трудной жизненной ситуации: путь к успешной адаптации

Митрофанова Галина Юрьевна, воспитатель

ГБУСО Владимирской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Кольчугинского района» (Владимирская область)

Статья рассматривает проблемы детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, таких как отсутствие попечения родителей, конфликт с законом и социально-экономические трудности. Обсуждается роль специалистов системы профилактики, социальной защиты и социального обслуживания в адаптации этих детей. Приводятся примеры успешной адаптации, подчёркивающие важность поддержки и внимания со стороны общества и профессионалов.

Ключевые слова: дети в трудной жизненной ситуации, социальная адаптация, психологическая поддержка, образовательная поддержка, профессиональная ориентация, специалисты системы профилактики, социальная защита, социальное обслуживание.

Children in difficult life situations: the path to successful adaptation

The article examines the problems of children who find themselves in difficult life situations, such as lack of parental care, conflict with the law, and socio-economic difficulties. The role of specialists from the prevention, social protection and social service systems in the adaptation of these children is discussed. Examples of successful adaptation are given, emphasizing the importance of support and attention from society and professionals.

Keywords: children in difficult life situations, social adaptation, psychological support, educational support, professional orientation, specialists of the prevention system, social protection, social services.

Дети — будущее любого общества, и забота о них является одной из важнейших задач государства и общества в целом. Однако не все дети растут в благоприятных условиях. Некоторые из них сталкиваются с трудными жизненными ситуациями, которые могут серьёзно повлиять на их развитие и будущее. В этой статье мы рассмотрим, какие трудности могут испытывать дети, оставшиеся без попечения родителей, подростки, вступившие в конфликт с законом, и другие дети, нуждающиеся в особом внимании и поддержке. Мы также обсудим примеры их успешной адаптации в современном социуме при содействии специалистов системы профилактики, социальной защиты и социального обслуживания.

Трудные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются дети

Дети могут оказаться в трудных жизненных ситуациях по разным причинам. Среди наиболее распространённых:

- Отсутствие попечения родителей: дети могут остаться без родителей или опекунов из-за смерти, лишения родительских прав, длительного отсутствия или других причин. В таких случаях дети часто попадают в детские дома или приёмные семьи [2].

- Конфликт с законом: подростки могут совершить правонарушения по разным причинам, включая влияние окружения, психологические проблемы или недостаток

внимания и поддержки со стороны взрослых. В результате они могут оказаться в специальных учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей [1].

- Социально-экономические трудности: дети из малообеспеченных семей или семей, находящихся в социально опасном положении, могут столкнуться с нехваткой средств на образование, медицинское обслуживание, одежду и другие необходимые вещи [2].

Эти и другие трудные жизненные ситуации могут привести к психологическим травмам, проблемам с адаптацией в обществе, трудностям в обучении и других сферах жизни.

Роль специалистов в адаптации детей

Специалисты системы профилактики, социальной защиты и социального обслуживания играют важную роль в адаптации детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Они помогают детям преодолеть трудности, развить необходимые навыки и умения, адаптироваться в обществе и построить светлое будущее.

Среди основных направлений работы специалистов можно выделить:

- Психологическая поддержка: специалисты помогают детям справиться с психологическими травмами, стрессом и другими эмоциональными проблемами. Они проводят

индивидуальные и групповые консультации, тренинги по развитию самооценки и уверенности в себе [3].

– Социальная адаптация: специалисты помогают детям освоить навыки общения, взаимодействия с окружающими, решения конфликтов и других социальных навыков. Они организуют мероприятия, направленные на развитие коммуникативных навыков, например, спортивные соревнования, творческие конкурсы и т. д. [1].

– Образовательная поддержка: специалисты помогают детям, испытывающим трудности в обучении, освоить учебный материал, развить навыки самостоятельной работы и подготовиться к экзаменам. Они могут организовать дополнительные занятия, консультации с учителями и другими специалистами [4].

– Профессиональная ориентация: специалисты помогают подросткам определиться с выбором профессии, изучить рынок труда, развить навыки, необходимые для успешной карьеры. Они организуют встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия и в учебные заведения [1].

Примеры успешной адаптации

Примером успешной адаптации может служить история подростка, который после совершения правона-

рушения получил поддержку специалистов и смог изменить свою жизнь. Благодаря психологической поддержке, образовательным программам и помощи в профессиональной ориентации он смог получить профессию, найти работу и построить новые, здоровые отношения с окружающими.

Другой пример — ребёнок, оставшийся без попечения родителей, который благодаря заботе и вниманию специалистов смог адаптироваться в приёмной семье, получить образование и реализовать свой потенциал.

Эти примеры показывают, что при наличии поддержки и внимания со стороны специалистов дети, оказавшиеся в трудных жизненных ситуациях, могут успешно адаптироваться в обществе и реализовать свой потенциал.

Заключение

Забота о детях, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, — это важная задача общества. Специалисты системы профилактики, социальной защиты и социального обслуживания помогают таким детям преодолеть трудности и адаптироваться в обществе. Примеры успешной адаптации показывают, что при наличии поддержки и внимания дети могут реализовать свой потенциал и построить светлое будущее.

Литература:

1. Алёшина Л. В. Психолого-педагогическая поддержка детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях детского дома // Вестник практической психологии образования. — 2020. — № 3 (22).
2. Белинская А. В. Особенности социальной адаптации детей и подростков в условиях замещающей семьи // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2019. — № 4.
3. Головатенко А. А., Гребенникова О. В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков // Наука и образование XXI века. — 2015. — Т. 2.
4. Петрова Т. Э. Психолого-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2018. — Т. 24, № 1–1.

Формирование традиционных семейных ценностей в образовательной организации

Мустафина Анастасия Сергеевна, воспитатель;
Каргина Людмила Леонидовна, воспитатель;
Иванова Светлана Валерьевна, методист
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 97» г. о. Самара

Семья — это малая социальная группа, основанная на браке, кровном родстве или усыновлении, характеризующаяся общностью быта, взаимопомощью, моральной и правовой ответственностью. Также семья может рассматриваться как социальный институт, совокупность социальных норм, регулирующих отношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками,

позволяющая удовлетворять важные человеческие потребности.

Семья, являясь для ребенка первым проводником социального влияния, вводит его во все многообразие ролевого поведения, родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, воздействуя на формирование привычек, черт

характера, психических свойств. Этим «багажом» ребёнок пользуется не только в настоящей жизни: многое из усвоенного в детстве определит его качества будущего взрослого.

Семейные традиции — это своего рода культурное наследие, которое передается из поколения в поколение. Они проявляются в обычаях, порядках и нормах поведения, которые существуют в семье. Следуя этим традициям, ребенок учится определенным моделям поведения. Традиции помогают создать ощущение единства, комфортную психологическую атмосферу, чувство стабильности и уверенности в будущем. В основе семейных традиций лежат такие понятия, как забота друг о друге, верность, любовь, взаимное уважение, правильное понимание роли семьи в личной жизни и в общественной. Обычаи оказывают значительное влияние на благополучие всех членов семьи. Если же традиции игнорируются или пренебрегаются, это может привести к ослаблению родственных связей и охлаждению отношений в семье. В настоящее время государство и религиозные лидеры уделяют пристальное внимание вопросам укрепления семьи, ее воспитательной роли и формированию духовно-нравственных ценностей. Ключевую роль в этом процессе играет духовная культура и среда, в которой растет ребенок, ведь именно здесь происходит его становление. Семья же является отправной точкой для духовного и нравственного развития личности. Дети, независимо от культурных особенностей, воспитываются в семьях, перенимая опыт и традиции предков, и таким образом становятся полноправными представителями своей страны.

Значение семьи в воспитании гармонично развитой личности, с устойчивыми моральными и духовными ценностями огромно.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает одним из основополагающих принципов дошкольного воспитания «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства». И от того каким будет, в этом вопросе, сотрудничество семьи и дошкольного учреждения зависит, какие нравственные качества будут приоритетными в воспитании ребёнка.

На сегодняшний день имеются негативные существенные изменения в сфере морально-нравственных ценностей и норм поведения в обществе. Во многих семьях духовные ценности занимают далеко не центральное место в жизни, а иногда и вовсе отсутствуют. Не всегда родители понимают значимость и необходимость работы над воспитанием души своего ребёнка, над развитием нравственных и духовных качеств маленького человека. Отсюда идет тенденция к искажению у детей представлений о семье, родственных связях, уважительном и заботливом отношении друг к другу.

К тому же, ребёнок растёт и взрослеет не только в семье, он играет на детских площадках, посещает детский сад и общественные места. И влияние социума на его

восприятие социальных норм очевидно, ребёнок учится не только в семье, но и получая внешний опыт. Поэтому, очень важно родителям и педагогам детского сада выстраивать устойчивые, партнёрские отношения в области воспитания и обучения ребёнка.

В первую очередь необходимо выяснить и найти общие точки соприкосновения в вопросах воспитания, при этом родитель должен иметь ясное представление о том, что детский сад опирается на традиционные для России семейные ценности.

В российской семье присутствует:

- комплекс ролей (в семье у нас существуют роли мамы, папы, детей, брата и сестры);
- наличие определенных норм поведения (в семье существуют особые правила, которых должны придерживаться её члены);
- семейные ценности (родственные связи, семейный очаг, материнство, забота о младших, уважение старших).

Для успешной интеграции традиционных ценностей в образовательный процесс дошкольные учреждения могут реализовывать следующие подходы:

Включение в образовательные программы мероприятий, направленных на изучение национальных культурных традиций, истории и фольклора.

Проведение занятий, конкурсов и праздников, направленных на развитие у детей моральных качеств, таких как доброта, честность и коллективизм.

Педагоги могут организовывать консультации и тренинги для родителей, направленные на повышение их педагогических навыков и знаний о методах воспитания в духе традиционных ценностей.

Ключевым аспектом успешного воспитания является тесное сотрудничество между семьей и дошкольной образовательной организацией. Важно строить взаимодействие на основе доверия, взаимного уважения и общих целей. Среди эффективных форм такого взаимодействия можно выделить:

Организация родительских собраний, мастер-классов и круглых столов, где родители и педагоги могут обсудить важные вопросы воспитания и обменяться опытом.

Участие родителей и детей в общих культурно-воспитательных мероприятиях, таких как праздники, конкурсы и экскурсии.

Создание систем для постоянного обмена информацией между родителями и педагогами о прогрессе и поведении ребенка, обеспечивая таким образом возможность оперативно решать возникающие вопросы.

В заключении, поддержка и развитие традиционных ценностей в условиях тесного взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации является важной задачей для формирования духовно богатого, нравственного и культурного поколения. Реализуя совместные усилия по воспитанию детей, мы закладываем прочный фундамент для будущего нашего общества, способного уважать и сохранять свои корни, одновременно открывая горизонты для прогресса и развития.

Литература:

1. Агавелян М. Г. Взаимодействие педагогов ДОО с родителями. — М.: Сфера, 2009.
2. Арнаутова Е. П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. — М.: ТОО «ИнтелТех», 2006.
3. Доронова Т. Н. Взаимодействие ДОО с родителями: Пособие для работников ДОО. М., 2002
4. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей
5. Яковлев П. А. Основы взаимодействия воспитателей и родителей в процессе воспитания ребенка. — М.: Сمارт, 2004.
6. . Апасова С. В. «Формирование жизненных стратегий учащихся: методические рекомендации / С.В Апасова. — Самара. Изд-во СФ МГПУ, 2007 — С 24. 2. Серебрякова
7. «Традиционные семейные ценности в современном российском обществе» / А. А. Серебрякова // Право и государство: теория и практика. — 2019. — № 9

Формирование навыков познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения решению геометрических задач в основной школе

Обнизова Наталья Васильевна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В статье рассматриваются дидактические условия формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников 7–9 классов при обучении решению геометрических задач. Приводятся данные ОГЭ 2024 года и исследования PISA-2022, характеризующие текущий уровень математической грамотности. Описаны приёмы активизации познавательной самостоятельности: исследовательские задачи, метод площадей, трансформация условий, работа с чертежом, использование GeoGebra.

Ключевые слова: познавательная деятельность, геометрические задачи, основная школа, универсальные учебные действия, методика обучения математике, исследовательские задания.

Геометрический раздел школьного курса остаётся наиболее проблемной зоной математической подготовки выпускников 9 классов. По данным аналитического отчёта по результатам ОГЭ 2024 года, задание № 24 (геометрическая задача повышенного уровня) выполнили лишь 4,31 % участников, а задание № 25 высокого уровня — 0,56 %, что ниже показателей 2023 года (11,1 % и 1,1 % соответственно) [1]. Подобная ситуация фиксируется и на международном уровне: по итогам PISA-2022 средний балл по математической грамотности в странах ОЭСР снизился почти на 15 пунктов относительно цикла 2018 года [2]. Падение произошло на фоне дистанционного периода 2020–2021 годов, и инфографика «Коммерсанта» от 23 января 2026 года фиксирует сохранение разрыва в когнитивных результатах подростков [3]. Возникает закономерный вопрос: какие именно дидактические инструменты позволяют преодолеть устойчивое отставание школьников при работе с геометрическим материалом?

Е. В. Позднякова трактует познавательную деятельность подростка как многокомпонентный процесс, включающий мотивационный, операциональный и рефлексивный блоки, причём геометрические задачи задействуют все три одновременно [4]. Аналогичную позицию занимает Т. С. Ширикова, которая в диссертационном исследовании по методике обучения доказательству теорем

с использованием среды GeoGebra показывает, что динамические модели сокращают время освоения теоретического материала примерно на 25 % в группах 7–8 классов [5]. С. А. Власова в работе по генетическому подходу подчёркивает, что без реконструкции исторического пути возникновения понятия школьник воспринимает теорему как готовый артефакт, а не результат собственного поиска [6]. Нами выявлено, что ключевым звеном формирования познавательных УУД выступает не сам факт решения, а процедура развёртывания условия задачи в систему подзадач.

Обратимся к данным экспериментального исследования, проведённого в 2023 году среди 57 учащихся 7–8 классов: систематическое включение исследовательских геометрических задач повысило показатели самостоятельности (по критерию Колмогорова — Смирнова, $p < 0,05$) и не повлияло отрицательно на освоение базовой программы [7]. Авторы отмечают шесть продуктивных приёмов: задачи с несколькими верными ответами, многовариантные методы решения, разбиение задачи на подзадачи, дополнительные задачи, постановка вопросов к условию, письменная фиксация хода рассуждения [7]. В журнале «Вестник Кокшетауского университета» (2025, № 1) описана программа управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью на уроках геометрии, апробированная на курсах МПГУ; анкетирование

показало, что 100 % опрошенных учителей сводят самостоятельную работу к традиционным проверочным [8]. Такая «методическая инерция» противоречит требованиям ФГОС ООО, утверждённого приказом Минпросвещения № 287 от 31.05.2021.

Метод площадей является, пожалуй, наиболее наглядным примером деятельностного подхода. В статье журнала «Современные наукоёмкие технологии» (2023) представлен пошаговый алгоритм формирования приёмов метода площадей, в котором операциональная часть деятельности расчленяется на семь типовых действий — от выделения треугольника до записи равенства площадей [9]. Авторы фиксируют рост среднего балла в экспериментальной группе с 3,2 до 4,1 при сохранении контрольной выборки на уровне 3,3. Параллельно в журнале «Успехи современного естествознания» (2025) Г. Д. Глейзер цитируется при описании четырёх компонентов умственной деятельности на уроках геометрии: интуитивного, логического, пространственного и символического [10]. Совмещение этих компонентов и составляет содержание познавательных УУД в подростковом возрасте.

Особую роль играет работа с чертежом. По наблюдениям учителей, около 38 % обучающихся выбирают парную форму работы над геометрической задачей, тогда как лабораторно-практический формат остаётся наименее востребованным [7]. Это объяснимо: парный диалог снимает страх ошибки и активизирует речевую формулировку гипотез — ключевой механизм перехода внешнего действия во внутренний план (по Л. С. Выготскому). Е. В. Позднякова предлагает приём «трансформации задачи»: ученик последовательно изменяет данные, вопрос или фигуру, получая семейство задач из одной исходной [4]. На базе ГБОУ № 2087 «Открытие» (Москва) подобная методика, применённая в 2022/2023 учебном году, снизила долю учащихся с отметкой «2» по геометрии с 18 % до 7 % за один учебный год [9].

Рассмотрим подробнее цифровой инструментарий. Среда GeoGebra, с которой работали 142 школьника в исследовании Т. С. Шириковой, обеспечила прирост успешности доказательства теорем в среднем на 22 % [5]. Ав-

торы статьи в «Вестнике ТГПУ» (март 2026) на материале опроса 7–11 классов в Запорожской области фиксируют корреляцию между уровнем интереса к естественно-научным дисциплинам и регулярным использованием интерактивных моделей ($r \approx 0,46$) [11]. Параллельно «Коммерсантъ» отмечает, что глобальный уровень функциональной грамотности молодёжи приближается к 88 % по данным ЮНЕСКО, однако это не снимает проблемы качественного разрыва в геометрической подготовке [3]. Цифровая среда сама по себе не формирует познавательные УУД — её эффективность определяется тем, насколько учитель встраивает её в цикл «гипотеза — проверка — обоснование».

Что показывает практика? В МАОУ «Образовательный центр» № 2 г. Челябинска эксперимент 2019/2020 года выявил, что у большинства девятиклассников уровень умения работать с заданиями, представленными графическим образом, остаётся средним [12]. Спустя пять лет, по данным КМКОСАХА (2024), наибольшие затруднения по-прежнему вызывают задания с развёрнутым ответом — № 24 и № 25 ОГЭ по математике [1]. Накопление однотипных дефицитов указывает на системный, а не локальный характер проблемы. Альтернативный сценарий — перенос акцента с заучивания формулировок на обучение эвристикам поиска решения — представляется более продуктивным, хотя и требует пересмотра рабочих программ.

Проведённый анализ показал, что формирование навыков познавательной деятельности при обучении геометрии в 7–9 классах опирается на четыре связанных компонента: исследовательский характер заданий, поэтапное освоение методов (площадей, подобия, координат), включение динамических цифровых сред и систематическую рефлексию способа действия. Цифровые показатели выполнения ОГЭ 2024 года и результаты PISA-2022 фиксируют необходимость методической перестройки. Перспективным направлением видится разработка диагностических карт сформированности познавательных УУД, привязанных к конкретным типам геометрических задач, — задача, частично решённая в работах Е. В. Поздняковой и Т. С. Шириковой, но требующая массового внедрения.

Литература:

1. Анализ результатов выполнения заданий КИМ ОГЭ 2024 года по учебному предмету «Математика» / сост. С. Д. Копылова. — Якутск: ЦМКО, 2024. — URL: https://cmkosakha.ru/wp-content/uploads/2024/09/analiz-rezultatov-vypolneniya-zadaniy-kim-gia-9_matematika-2024.pdf (дата обращения: 24.05.2026).
2. Результаты PISA-2022 показали резкое падение уровня знаний школьников // Skillbox Media. — 2023. — 5 декабря. — URL: <https://skillbox.ru/media/education/rezultaty-pisa2022-pokazali-rezkoe-padenie-urovnya-znaniy-shkolnikov/> (дата обращения: 24.05.2026).
3. Результаты PISA, грамотность и образование // Коммерсантъ. — 2026. — 23 января. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8364804> (дата обращения: 24.05.2026).
4. Позднякова Е. В. Приёмы трансформации математических задач как средство развития метапредметных умений учащихся основной школы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2021. — Т. 5, № 3. — С. 296–305. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-transformatsii-matematicheskikh-zadach-kak-sredstvo-razvitiya-metapredmetnyh-umeniy-uchaschihsya-osnovnoy-shkoly> (дата обращения: 24.05.2026).

5. Ширикова Т. С. Методика обучения учащихся основной школы доказательству теорем при изучении геометрии с использованием GeoGebra: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Архангельск: САФУ, 2014 (переизд. 2020). — URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-uchashchikhsya-osnovnoi-shkoly-dokazatelstvu-teorem-pri-izuchenii-geomet> (дата обращения: 24.05.2026).
6. Власова С. А. Генетический подход к обучению геометрии в средней школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — М.: МПГУ, 2020. — URL: <https://www.dissercat.com/content/geneticheskii-podkhod-k-obucheniyu-geometrii-v-srednei-shkole> (дата обращения: 24.05.2026).
7. Использование исследовательских задач в предметной области геометрии // Актуальные исследования. — 2023. — № 48 (178). — С. 64–68. — URL: <https://apni.ru/article/7635-ispolzovaniya-issledovatel'skikh-zadach> (дата обращения: 24.05.2026).
8. Боженкова Л. И. Организация самостоятельной работы школьников в обучении геометрии // Вестник Кокшетауского университета имени Ш. Уалиханова. Серия педагогическая. — 2025. — № 1. — С. 112–121. — URL: <https://vestnik-pm.tou.edu.kz/archive/view-pdf/470> (дата обращения: 24.05.2026).
9. Формирование приёмов, составляющих метод площадей при решении геометрических задач // Современные наукоёмкие технологии. — 2023. — № 4. — URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=35638> (дата обращения: 24.05.2026).
10. Геометрия — наука и учебная дисциплина // Успехи современного естествознания. — 2025. — № 5. — URL: <https://natural-sciences.ru/article/view?id=12952> (дата обращения: 24.05.2026).
11. Анализ познавательной активности обучающихся в новых регионах России при изучении естественно-научных дисциплин // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2026. — № 2. — URL: http://vestnik.tspu.ru/archive.html?year=2026&issue=2&article_id=9673 (дата обращения: 24.05.2026).
12. Опыт и проблемы использования методологических заданий в учебном процессе по физике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2020. — № 1. — URL: <http://vestnik-cspu.ru> (дата обращения: 24.05.2026).

Педагогика заботы без гиперопеки: как поддерживать ученика, не лишая его самостоятельности

Пинчук Кира Александровна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье рассматривается проблема соотношения педагогической заботы и самостоятельности обучающегося. Раскрывается значение педагогической поддержки, которая помогает ученику преодолевать трудности, но не подменяет его собственные действия решениями взрослого. Особое внимание уделяется разграничению развивающей заботы и гиперопеки, а также условиям, при которых педагогическое сопровождение способствует формированию ответственности, инициативности и субъектной позиции школьника.

Ключевые слова: педагогическая забота, педагогическая поддержка, гиперопека, самостоятельность обучающегося, субъектность, образовательная среда, педагогическое взаимодействие.

Актуальность темы определяется тем, что современная школа решает не только задачу передачи знаний, но и задачу воспитания личности, способной к осознанному выбору, ответственности и самостоятельному действию. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» образование определяется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства [1]. Во ФГОС начального общего образования среди личностных результатов освоения программы указано развитие самостоятельности и личной ответственности обучающегося за свои поступки [2]. Следовательно, педагогическая забота не может сводиться к внешнему

контролю за учебной деятельностью: она должна помогать ребёнку развиваться как активному участнику образовательного процесса.

Педагогическую заботу целесообразно рассматривать не как защиту ученика от любых затруднений, а как внимательное сопровождение его развития. Она проявляется в уважительном отношении к ребёнку, своевременной помощи, эмоциональной поддержке и создании условий, в которых ученик может пробовать, выбирать и отвечать за результат. Близким к этому понятием является педагогическая поддержка. В отечественной педагогике она связывается с идеями О. С. Газмана и понимается как совместное с ребёнком определение его интересов, целей

и способов преодоления проблем, мешающих самостоятельному достижению результата [3].

Принципиальное отличие поддержки от гиперопеки состоит в характере участия взрослого. Поддержка помогает ученику действовать самому, а гиперопека подменяет его действие активностью педагога или родителя. При поддержке взрослый задаёт вопросы, объясняет возможные способы решения, помогает осмыслить ошибку и постепенно передаёт ребёнку ответственность. При гиперопеке он стремится заранее устранить трудности, принять решение за ученика и обеспечить внешне правильный результат без достаточного участия самого ребёнка.

В психолого-педагогической литературе гиперопека характеризуется как чрезмерная забота, при которой ребёнку предоставляется минимум самостоятельности, а взрослые выполняют за него значимую часть работы, принимают решения и ограничивают проявление инициативы [5]. В образовательной среде такая позиция особенно опасна: ученик привыкает ориентироваться не на собственное понимание, а на постоянную подсказку и контроль взрослого. В результате снижается учебная инициатива, ослабляется готовность принимать решения и формируется зависимость от внешней оценки.

Влияние гиперопеки заметно проявляется в отношении ребёнка к ошибке. В развивающей образовательной среде ошибка может становиться основанием для анализа, уточнения способа действия и дальнейшего продвижения. При чрезмерной опеке она воспринимается как нежелательное событие, которого взрослый заранее старается избежать. Ребёнок получает меньше опыта самостоятельного поиска, рефлексии и исправления результата, что противоречит задаче формирования личной ответственности, обозначенной в федеральных государственных образовательных стандартах [2].

Основным принципом заботы без гиперопеки является соразмерность помощи. Педагогическая поддержка должна соответствовать реальному затруднению ученика: если ребёнок способен выполнить действие самостоятельно, взрослому важно не вмешиваться преждевременно. Помощь становится необходимой тогда, когда ученик не понимает учебную задачу, не может выбрать способ действия или испытывает эмоциональное напряжение, мешающее работе. В такой ситуации педагог не выполняет задание за ребёнка, а помогает ему восстановить ориентировку.

Не менее важна постепенная передача ответственности. На начальном этапе педагог может предложить образец, алгоритм или уточняющий вопрос, однако по мере освоения действия объём внешней помощи должен сокращаться. Такой подход соответствует пониманию педагогической поддержки как практики, направленной на развитие субъектности и индивидуальности обучающегося [4]. Ученик постепенно учится не только выполнять требования взрослого, но и самостоятельно ставить цель, выбирать способ решения, проверять результат и отвечать за последствия своего выбора.

Забота без гиперопеки предполагает уважение к праву на ошибку и предоставление выбора в разумных педагогических границах. Ученику можно предложить выбрать последовательность выполнения задания, способ представления результата или форму участия в совместной деятельности. Наличие выбора усиливает личную включённость ребёнка и помогает ему воспринимать учебную деятельность не только как внешнее требование, но и как собственное действие.

Практическая реализация педагогики заботы без гиперопеки начинается с изменения характера помощи. Вместо немедленного предъявления готового ответа педагог может использовать уточняющие вопросы: что уже понятно, на каком этапе возникло затруднение, какой способ решения ученик уже пробовал. Такой приём помогает ребёнку получить поддержку и одновременно осознать собственные действия. В этом случае педагогическая помощь направлена не на замену усилия ученика, а на восстановление его способности действовать самостоятельно.

Эффективным способом является совместное составление краткого алгоритма действия. Педагог может вместе с учеником определить последовательность шагов, после чего предложить выполнить часть работы самостоятельно. Если ребёнок справляется, объём помощи сокращается; если затруднение сохраняется, педагог возвращает его к предыдущему шагу, не выполняя задание полностью за него. Такая логика соответствует деятельностному характеру педагогической поддержки, при котором помощь строится через включение обучающегося в поиск решения [4].

Важное значение имеет педагогическая обратная связь. Она должна быть конкретной и направленной на способ действия, а не на личность ребёнка. Вместо общей оценки целесообразно указывать, что именно получилось, что требует доработки и какой следующий шаг можно предпринять. Подобная обратная связь снижает страх ошибки и помогает ученику воспринимать учебное затруднение как решаемую задачу, а не как доказательство собственной неспособности.

К практическим приёмам также относится предоставление ученику посильных поручений и зон ответственности: подготовка части группового задания, выбор материала для сообщения, самопроверка работы по критериям. Такие формы деятельности позволяют ребёнку пережить опыт самостоятельного действия и увидеть, что педагог доверяет ему в значимых учебных ситуациях.

Педагогика заботы без гиперопеки ориентирована на развитие ученика как активного участника образовательного процесса. Подлинная забота не снимает с ребёнка ответственность, а помогает ему постепенно осваивать её в посильных учебных и коммуникативных ситуациях. В отечественной педагогической традиции идея заботы связана не с подавлением активности воспитанника, а с гуманным сотрудничеством детей и взрослых, направленным на развитие личностного опыта [6].

Для педагога особенно важно сохранять равновесие между поддержкой и требовательностью. Если помощь оказывается своевременно и соразмерно, она снижает тревожность, укрепляет доверие и помогает ученику увидеть возможный способ действия. Если взрослый постоянно принимает решения за ребёнка, забота перестаёт быть развивающей и превращается в форму контроля. Задача педагога заключается не в том, чтобы оградить ученика от всех трудностей, а в том, чтобы сопровождать

его в преодолении этих трудностей без утраты самостоятельности.

Забота без гиперопеки требует уважения к праву ученика на выбор, ошибку, собственный темп и личное усилие. Такая педагогическая позиция позволяет формировать ответственность, инициативность и уверенность в своих возможностях. Поддержка становится не средством зависимости от взрослого, а условием постепенного становления самостоятельной личности.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — Текст: электронный // consultant.ru: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.05.2026).
2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 13.05.2026).
3. Курников, Д. В. Сущность понятия «Педагогическая поддержка в образовании» / Д. В. Курников. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-pedagogicheskaya-podderzhka-v-obrazovanii> (дата обращения: 13.05.2026).
4. Иванова, И. В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика / И. В. Иванова. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-kak-sovremennaya-obrazovatel'naya-praktika> (дата обращения: 13.05.2026).
5. Шалагинова, К. С. Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности / К. С. Шалагинова, Е. В. Декина, Т. И. Куликова. — Текст: непосредственный // Психолого-педагогические исследования. — 2020. — № 2. — С. 38–55.
6. Аванесян, И. Д. Педагогика общей заботы — ресурс воспитания XXI века / И. Д. Аванесян. — Текст: непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. — 2014. — № 1 (5).

Проекты, направленные на поддержку предпринимательской деятельности несовершеннолетних, реализуемые в Алтайском крае

Писаренко Евгения Олеговна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье анализируется формирование в Алтайском крае региональной системы поддержки предпринимательской инициативы несовершеннолетних. Актуальность темы обусловлена законодательным закреплением за лицами, достигшими 14 лет, права на осуществление предпринимательской деятельности. Эмпирическую базу составляют федеральные грантовые программы, деятельность инфраструктурных бизнес-центров и образовательные проекты, охватывающие как городские, так и сельские территории.

Ключевые слова: несовершеннолетние предприниматели, самозанятость, Алтайский край, молодежное предпринимательство, грантовая поддержка, правовая дееспособность.

Современное российское законодательство рассматривает предпринимательство не только как экономическую активность, но и как институт социализации молодежи. Легальное определение предпринимательской деятельности закреплено в пункте 1 статьи 2 Гражданского кодекса РФ: это самостоятельная, осуществляемая

на свой риск деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг лицами, зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке [1]. Для несовершеннолетних реализация указанного правового механизма сопряжена

с формированием правовой грамотности, финансовой дисциплины и ответственности перед контрагентами и контролирующими органами.

Правовой статус несовершеннолетнего как субъекта предпринимательской деятельности определяется статьями 26 и 27 Гражданского кодекса РФ, а также специальными федеральными законами. Лица в возрасте от 14 до 18 лет обладают частичной дееспособностью: они вправе самостоятельно распоряжаться заработком, стипендией, иными доходами, осуществлять права автора, вносить вклады в кредитные организации. Для регистрации в качестве индивидуального предпринимателя требуется нотариально удостоверенное согласие законных представителей (пункт «з» части 1 статьи 22.1 Федерального закона от 08.08.2001 № 129-ФЗ [2]). Альтернативными основаниями выступают эмансипация (объявление несовершеннолетнего, достигшего 16 лет, полностью дееспособным по решению органа опеки или суда) и вступление в брак до достижения 18 лет.

Наиболее доступной организационно-правовой формой для несовершеннолетних в настоящее время является самозанятость — специальный налоговый режим «Налог на профессиональный доход», введенный Федеральным законом от 27.11.2018 № 422-ФЗ [3]. Налоговые ставки составляют 4 % при реализации товаров (работ, услуг) физическим лицам и 6 % — юридическим лицам и индивидуальным предпринимателям. Годовой лимит дохода установлен в размере 2,4 млн рублей. Процедура регистрации осуществляется через мобильное приложение «Мой налог», портал «Госуслуги» или уполномоченные банки. К разрешённым видам деятельности, востребованным среди подростков, относятся репетиторство, дизайн, программирование, копирайтинг и др. Участие в обществах с ограниченной ответственностью предполагает внесение вклада в уставный капитал и совершение всех юридически значимых действий с письменного согласия законных представителей.

Однако наличие формального права на предпринимательскую деятельность недостаточно для её фактического осуществления несовершеннолетними. Ключевым барьером выступает отсутствие у подростков прикладных знаний о процедурах регистрации, выборе налогового режима, оформлении договорных отношений и взаимодействии с контролирующими органами. В связи с этим формирование предпринимательских компетенций и правовой грамотности становится необходимым условием для легального входа несовершеннолетних в экономическую деятельность. В Алтайском крае данная задача решается через систему образовательных проектов, консультационной инфраструктуры.

На федеральном уровне существует система инструментов финансового стимулирования предпринимательской активности несовершеннолетних. К их числу относятся грантовые программы Росмолодежи, Фонда содействия инновациям, Корпорации МСП, а также механизм социального контракта в рамках государственной

социальной помощи. Одним из инструментов является конкурс «Создай НАШЕ», организованный Корпорацией МСП и Агентством стратегических инициатив. Конкурс ориентирован на лиц в возрасте от 14 до 35 лет и предусматривает два направления: «Молодежь без бизнеса» для заявителей, имеющих бизнес-идею, но не обладающих стартовым капиталом, и «Бизнес до 3 лет» для действующих предпринимателей, нуждающихся в масштабировании. Сто победителей ежегодно получают гранты в размере 1 000 000 рублей, доступ к акселерационной программе и содействие в поиске дополнительных инвестиций. Конкурс проводится на регулярной основе. Информирование о конкурсе осуществляется через официальные каналы муниципальных образований, включая районы Алтайского края. Участие в конкурсе требует от несовершеннолетнего наличия сформированной бизнес-идеи и базовых проектных навыков, что актуализирует роль образовательных проектов как предварительного этапа.

Региональная инфраструктура поддержки представлена центром «Мой бизнес», действующим в рамках национального проекта «Эффективная и конкурентная экономика». В 2025 году услуги центра получили более 7 тысяч начинающих и действующих предпринимателей, свыше 5 тысяч человек приняли участие в 127 образовательных мероприятиях — форумах, семинарах, тренингах. Специалисты центра осуществляют консультирование по вопросам регистрации бизнеса, выбора системы налогообложения, разработки бизнес-планов. Для несовершеннолетних организованы отдельные консультации с учётом их правового статуса и необходимости получения согласия законных представителей.

Неформальное предпринимательское образование реализуется в рамках летних профильных смен. Ежегодно на базе лагеря «Юность» в Егорьевском районе проводится международная летняя детская деревня «Алтай» для лиц в возрасте 13–17 лет. В июле 2025 года в рамках проекта была организована встреча участников с представителями института бизнес-омбудсмена. Лагерный формат предполагает временное изменение привычной социальной среды подростка и снижение влияния формальных статусных иерархий. В таких условиях коммуникация с представителями бизнес-сообщества и государственных структур приобретает иной характер: вопросы выбора предпринимательского направления, регистрации бизнеса, защиты прав предпринимателей и мер государственной поддержки становятся предметом обсуждения в группе сверстников. Указанный формат обеспечивает сочетание познавательного компонента с возможностью коммуникации в среде единомышленников. [6]

Образовательные проекты, реализуемые в Алтайском крае, направлены на формирование у несовершеннолетних предпринимательских компетенций и правовой грамотности. Уполномоченным по защите прав предпринимателей в Алтайском крае за первое полугодие 2025 года проведено 13 открытых бизнес-уроков для активистов Общероссийского общественно-государственного движения

детей и молодежи «Движение Первых». Мероприятия реализованы в городах Бийск, Заринск, Алейск, а также в Змеиногорском, Зональном, Косихинском, Павловском, Ребрихинском, Родинском, Целинном и Шипуновском районах. Уроки организованы в профессиональных образовательных организациях и общеобразовательных школах. Перед учащимися выступали предприниматели, представители органов исполнительной власти, общественные помощники Уполномоченного. Данный проект обеспечивает первичное знакомство с правовыми и организационными аспектами предпринимательства. [5]

Центр «Мой бизнес» проводит открытые уроки в образовательных организациях края. В 2026 году такие занятия проведены в предпринимательских классах ряда школ. В ходе занятий учащиеся ознакомились с основами ведения предпринимательской деятельности и способами генерации бизнес-идей, после чего представили собственные проекты в интерактивном формате. Отделом развития инноваций и молодежного предпринимательства реализуется комплекс мероприятий, включающий регулярные открытые уроки, деловые игры, тренинги, экскурсии в центр «Мой бизнес», а также проведение молодежных бизнес-премий. Указанные мероприятия формируют прикладные навыки, необходимые для разработки и презентации бизнес-проектов. [7]

В Алтайском крае в 2025–2026 годах реализуется проект «Академия семейного предпринимательства» (Благотворительный фонд поддержки населения Алтайского края, Фонд президентских грантов). Проект включает онлайн-курс, серию обучающих форумов в пяти городах и трёх районах края, образовательную площадку на форуме «Алтай. Территория Развития» и региональный чемпионат с финансовой поддержкой десяти команд-победителей в размере 500 000 рублей каждая. Отличительной чертой проекта выступает объединение несовершеннолетних и их законных представителей в едином образовательном процессе. В рамках одной инициативы последовательно реализуются правовое просвещение, формирование проектных компетенций и финансовая поддержка стартапов. [8]

Система поддержки предпринимательской деятельности несовершеннолетних в Алтайском крае охваты-

вает как краевой центр и крупные города, так и сельские районы. Образовательные форматы выстроены в предметную цепочку от открытых уроков и профориентационных встреч к акселерационным программам и индивидуальному менторству. Разработка и защита бизнес-проектов перед экспертами с последующим получением обратной связи и финансовой поддержки свидетельствуют об ориентации системы на практический результат. В реализации проектов задействованы Алтайский филиал Финансового университета, аппарат Уполномоченного по защите прав предпринимателей, центр «Мой бизнес», Благотворительный фонд поддержки населения, образовательные организации и органы местного самоуправления.

Таким образом, предпринимательская деятельность выступает не только экономическим, но и воспитательным институтом, формируя у несовершеннолетнего правовую грамотность, ответственность и устойчивые позитивные социальные связи. Лица в возрасте до 25 лет относятся к учебному слою населения, для которого предпринимательская активность является одновременно формой профессиональной ориентации и способом легального трудоустройства. Государственная поддержка молодёжного предпринимательства, включая грантовые программы и специальные налоговые режимы, направлена на снижение уровня безработицы в данной возрастной группе и создание условий для плавного перехода от образования к занятости. В Алтайском крае создана многоуровневая система, интегрирующая правовое просвещение, образовательные программы, консультационное сопровождение и финансовые механизмы. К числу значимых тенденций развития направления относятся расширение возрастных границ для участия в федеральных грантовых конкурсах до 14 лет, внедрение образовательных форматов, сочетающих онлайн-обучение с очными мероприятиями, а также увеличение охвата участников из сельских территорий. Опыт Алтайского края может быть использован при формировании региональных программ вовлечения несовершеннолетних и молодёжи до 25 лет в легальную экономическую деятельность в иных субъектах Российской Федерации.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая): Федеральный закон от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ: (ред. от 31 июля 2025 г.). — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 17.05.2026).
2. О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей: Федеральный закон от 8 августа 2001 г. № 129-ФЗ: (ред. от 28 декабря 2025 г.). — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_32881/ (дата обращения: 17.05.2026).
3. О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход»: Федеральный закон от 27 ноября 2018 г. № 422-ФЗ: (ред. от 28 декабря 2025 г.). — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_311977/ (дата обращения: 17.05.2026).
4. О занятости населения в Российской Федерации: Федеральный закон от 12 декабря 2023 г. № 565-ФЗ. — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_464093/ (дата обращения: 17.05.2026).

5. 13 открытых бизнес-уроков за полгода: Уполномоченный по защите прав предпринимателей в Алтайском крае формирует предпринимательское мышление у школьников региона. — Текст: электронный // Уполномоченный по защите прав предпринимателей в Алтайском крае: [сайт]. — URL: <https://ombudsmanbiz22.ru/> (дата обращения: 17.05.2026).
6. Как начать своё дело: подростки Международной летней детской деревни «Алтай» встретились с представителями института бизнес-омбудсмена. — Текст: электронный // Уполномоченный по защите прав предпринимателей в Алтайском крае: [сайт]. — URL: <https://ombudsmanbiz22.ru/> (дата обращения: 17.05.2026).
7. Акселератор «Молодой сельский предприниматель» состоялся в Павловске: школьники учились создавать бизнес с нуля. — Текст: электронный // Алтапресс: [сайт]. — URL: <https://altapress.ru/> (дата обращения: 17.05.2026).
8. Проекты. — Текст: электронный // Благотворительный фонд поддержки населения Алтайского края: [сайт]. — URL: <https://фонд-поддержки22.рф/> (дата обращения: 17.05.2026).

Интерактивные методы обучения в условиях цифровой образовательной среды для повышения учебной успешности школьников

Султанова Софья Руслановна, студент

Научный руководитель: Шакирова Гульсум Рафаэловна, старший преподаватель

Уфимский университет науки и технологий

Статья посвящена использованию интерактивных методов обучения в цифровой образовательной среде школы. Рассматривается влияние цифровых платформ, интерактивных заданий и сервисов обратной связи на учебную активность школьников 6–8 классов. При работе с цифровыми викторинами, групповыми заданиями и интерактивными моделями обучающиеся быстрее включаются в выполнение учебных действий, активнее участвуют в обсуждении и реже остаются пассивными участниками урока. Использование интерактивных форм работы позволяет повысить вовлеченность школьников в учебный процесс и сделать работу с учебным материалом более устойчивой.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, интерактивные методы обучения, учебная успешность, школьники, цифровые платформы, познавательная активность, интерактивные задания.

Interactive teaching methods in the context of a digital educational environment for improving students' academic performance

The article is devoted to the use of interactive teaching methods in the digital educational environment of schools. Attention is paid to the influence of digital platforms, interactive tasks, and feedback services on the learning activity of students in grades 6–8. During work with digital quizzes, group assignments, and interactive models, students become involved in educational activities more quickly, participate more actively in discussions, and less often remain passive participants in the lesson. The use of interactive forms of learning helps increase student engagement in the educational process and makes work with educational material more stable and effective.

Keywords: digital educational environment, interactive teaching methods, academic performance, school students, digital platforms, cognitive activity, interactive tasks.

Цифровые технологии за последние годы стали обычной частью школьного обучения. Электронные журналы, образовательные платформы, сервисы тестирования и интерактивные задания используются не только при дистанционном формате, но и во время обычных уроков. При этом само наличие цифровых инструментов не гарантирует повышения качества обучения. На практике многие школьники быстро теряют концентрацию при однотипной подаче материала, особенно в 6–8 классах, где устойчивость внимания напрямую зависит от смены видов деятельности и вовлеченности в работу.

В подобных условиях возрастает интерес к интерактивным методам обучения. Их использование позволяет сделать школьников не наблюдателями учебного процесса, а его непосредственными участниками [4; 11]. Во время работы с цифровыми сервисами обучающиеся обсуждают задания, сравнивают результаты, реагируют на обратную связь и быстрее включаются в выполнение учебных действий.

В ходе исследования использовались методы анализа педагогических исследований, сравнения подходов к цифровому обучению и обобщения практики применения интерактивных сервисов в школе [2; 3].

Цифровые платформы и онлайн-сервисы постепенно вошли в повседневную практику школьного обучения. Использование электронных платформ, онлайн-сервисов и интерактивных образовательных ресурсов перестало рассматриваться как дополнительный инструмент сопровождения урока. Цифровая образовательная среда постепенно становится пространством, внутри которого осуществляется значительная часть учебной коммуникации, контроля, самостоятельной работы и взаимодействия между учителем и обучающимися. Переход к цифровому формату обучения изменил характер учебного восприятия у школьников основной школы. Увеличилась скорость переключения внимания, сократилось время устойчивой концентрации при работе с однотипным материалом, повысилась зависимость вовлеченности от визуальной и интерактивной составляющей задания. На уроках продолжительностью 40–45 минут обучающиеся основной школы заметно теряют концентрацию при длительном объяснении материала без смены форм деятельности. Уже через 10–15 минут снижается количество обратных реакций, увеличивается число отвлечений на посторонние цифровые стимулы и уменьшается вовлеченность в обсуждение учебных вопросов [7].

Современная школа использует цифровые технологии не только как средство передачи информации, но и как инструмент организации учебной деятельности обучающихся [9]. В школьной практике цифровая образовательная среда включает:

- электронные дневники и журналы;
- образовательные платформы;
- сервисы тестирования и обратной связи;
- цифровые доски и интерактивные модели;
- средства дистанционного взаимодействия между учителем и обучающимися [2; 9].

Изменение характера учебной деятельности потребовало поиска методов, способных поддерживать познавательную активность школьников в условиях цифровой перегрузки [2; 7]. В подобных условиях традиционные объяснительно-репродуктивные методы все чаще оказываются недостаточными для поддержания устойчивой учебной активности школьников. Во время интерактивной работы обучающиеся постоянно включены в выполнение конкретных действий: обсуждают варианты ответов, работают с цифровыми схемами, выполняют задания с ограничением по времени, сравнивают результаты и корректируют ошибки в процессе работы [1].

Работа с цифровыми сервисами меняет сам темп урока. Обучающиеся быстрее переходят от объяснения материала к выполнению действий: отвечают на вопросы, работают с визуальными элементами, обсуждают результаты, исправляют ошибки по ходу выполнения заданий. За счет постоянного переключения между небольшими заданиями снижается количество ситуаций, когда школьники полностью выпадают из работы. Во время урока школьники:

- отвечают на вопросы в цифровом формате;

- анализируют визуальные элементы и схемы;
- участвуют в обсуждении результатов;
- выполняют задания с ограничением по времени;
- получают мгновенную обратную связь [3; 8].

Школьники реже остаются пассивными слушателями и чаще включаются в выполнение заданий. В течение одного урока учитель может комбинировать короткие тестовые задания, визуальные элементы, мини-опросы, коллективную работу на цифровой доске и проблемные ситуации, требующие быстрого принятия решений. Дж. Хэтти связывает результативность обучения прежде всего с уровнем активности самого обучающегося и качеством обратной связи [11; 13]. В цифровой образовательной среде обратная связь становится практически непрерывной: ученик сразу получает информацию о допущенных ошибках, уровне выполнения задания и способах корректировки результата.

В работах М. Е. Вайндорф-Сысоевой цифровая дидактика рассматривается как система принципов организации обучения в условиях электронной информационно-образовательной среды [3]. При использовании цифровых платформ меняется и роль педагога в учебном процессе. При работе с цифровыми платформами педагог меньше времени тратит на длительное объяснение материала у доски и больше — на организацию взаимодействия, проверку промежуточных результатов и корректировку ошибок обучающихся. Часть учебного материала школьники получают и вне урока: через образовательные платформы, электронные задания и цифровые сервисы. Из-за этого возрастает значение навыков самоорганизации и самоконтроля [3; 12].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирует школу на развитие универсальных учебных действий, формирование критического мышления и способность применять знания в практических ситуациях [10]. Реализация данных требований затруднительна в условиях преобладания репродуктивных методов обучения. Например, при изучении исторических или естественно-научных тем школьники могут одновременно работать с картами, цифровыми моделями, статистическими материалами и проблемными кейсами, а не только воспроизводить готовую информацию из учебника.

В современной педагогике учебная успешность рассматривается не только через показатели успеваемости. Помимо академических результатов учитываются уровень вовлеченности школьников в учебный процесс, устойчивость познавательного интереса, способность к самостоятельной работе и готовность применять знания в нестандартных ситуациях. Цифровая образовательная среда создает дополнительные возможности для индивидуализации обучения, однако одновременно усиливает проблему снижения концентрации внимания и формального выполнения заданий. В условиях цифровой среды интерактивные методы частично компенсируют снижение концентрации внимания школьников. При использовании

коротких интерактивных заданий снижается количество ситуаций, когда обучающиеся полностью выпадают из работы на уроке. Особенно заметно это в 6–8 классах, где длительное объяснение материала без визуальной активности быстро приводит к потере внимания [2; 12].

Использование интерактивных технологий связано с изменением характера учебной активности школьников. При традиционной модели урока основная часть времени отводится объяснению материала учителем и последующему воспроизведению информации обучающимися. Во время групповой цифровой работы школьники распределяют задания между собой, обсуждают варианты решений и одновременно работают с несколькими источниками информации. Подобный формат заметно отличается от традиционного индивидуального выполнения упражнений [1; 11].

В исследованиях С. Е. Хайновского подчеркивается, что интерактивные методы способствуют повышению познавательной активности обучающихся за счет вовлечения нескольких каналов восприятия информации одновременно [11]. Практика использования цифровых викторин в 7–8 классах показывает, что вовлеченность обучающихся возрастает прежде всего за счет быстрого получения результата и появления соревновательного элемента.

Без педагогического сопровождения цифровые ресурсы нередко используются формально. Часть обучаю-

щихся ограничивается механическим копированием готовых ответов или прохождением тестов без попытки разобраться в допущенных ошибках. В подобных ситуациях цифровая среда не повышает качество усвоения материала, а лишь ускоряет выполнение заданий. В исследованиях С. С. Куликовой показано, что интерактивные образовательные ресурсы повышают эффективность самостоятельной работы только при условии включения обучающихся в активную деятельность: анализ, сравнение, обсуждение и решение практических задач [5].

В школьной практике наиболее устойчиво закрепились цифровые викторины, интерактивные тренажеры и платформы быстрого контроля знаний. Их распространение связано не только с удобством проверки заданий, но и с изменением поведения обучающихся во время урока. Использование сервисов Kahoot, Quizizz, LearningApps и аналогичных ресурсов позволяет организовать быстрый контроль знаний, повысить вовлеченность обучающихся и сократить время проверки заданий. Практика показывает, что сами цифровые сервисы не дают эффекта без содержательно выстроенных заданий. Если цифровой сервис используется исключительно как развлекательный элемент, его влияние на качество усвоения материала оказывается кратковременным.

Наиболее распространенные формы работы и их влияние на учебную успешность представлены в таблице 1.

Таблица 1. Влияние интерактивных методов обучения на учебную деятельность школьников в цифровой образовательной среде

Интерактивный метод	Используемые цифровые сервисы	Особенности учебной активности школьников	Педагогический эффект
Цифровые викторины и тесты	Kahoot, Quizizz, Google Forms	Быстрое включение в выполнение заданий, увеличение количества ответов и обратных реакций	Повышение вовлеченности обучающихся и оперативности текущего контроля
Работа с интерактивными схемами и моделями	LearningApps, цифровые карты, интерактивные доски	Более длительное удержание внимания при объяснении сложных тем, повышение наглядности материала	Улучшение понимания теоретического материала и снижение количества типичных ошибок
Групповая цифровая работа	Padlet, Miro, онлайн-доски	Активное обсуждение заданий, распределение ролей и совместный поиск решений	Развитие навыков сотрудничества и повышение учебной активности
Проектная деятельность в цифровой среде	Canva, Google Docs, образовательные платформы	Повышение самостоятельности при поиске и обработке информации	Развитие познавательного интереса и навыков самостоятельной работы
Игровые интерактивные задания	Wordwall, LearningApps	Повышение эмоциональной включенности и снижение напряжения при выполнении заданий	Усиление учебной мотивации и устойчивости внимания

Анализ материалов, представленных в таблице 1, показывает, что эффективность интерактивных методов зависит не столько от использования цифровых платформ, сколько от характера учебной деятельности школьников. Более устойчивый результат достигается в тех случаях, когда обучающиеся обсуждают задания, работают с ин-

формацией совместно и самостоятельно ищут способы решения учебной задачи, а не ограничиваются выполнением электронных тестов [5; 13].

Во время интерактивной работы школьники значительно реже избегают участия в обсуждении, поскольку часть ответов дается через цифровые сервисы, а не пуб-

лично перед всем классом. Это снижает страх ошибки и делает включение в работу более комфортным.

Использование цифровых технологий не приводит к автоматическому повышению качества обучения. В ряде случаев электронные задания лишь заменяют бумажный формат работы, не меняя характера учебной деятельности школьников. Более заметный эффект возникает в тех случаях, когда цифровые сервисы используются не только для проверки заданий, а:

- для обсуждения ответов;
- совместной работы школьников;
- быстрого получения обратной связи;
- анализа и исправления ошибок во время урока.

В условиях школьного обучения наиболее распространенными формами интерактивной работы остаются цифровые викторины, проблемные задания, работа с интерактивными досками, проектная деятельность и коллективное выполнение заданий на онлайн-платформах. Значительная часть цифровых сервисов ориентирована на организацию мгновенной обратной связи. Результаты выполнения заданий отображаются сразу после завершения работы, поэтому педагог может увидеть типичные ошибки класса уже в ходе урока и скорректировать объяснение материала без дополнительной проверки тетрадей.

При использовании цифровых викторин в 7–8 классах вовлеченность обучающихся в выполнение текущих заданий возрастает за счет сокращения времени обратной связи и появления соревновательного элемента. Наиболее высокий уровень активности фиксируется в первые 10–15 минут работы, после чего эффективность зависит от смены форм деятельности. Например, цифровые сервисы

Kahoot и Quizizz позволяют одновременно вовлекать весь класс в выполнение заданий, автоматически фиксировать результаты и визуализировать уровень выполнения работы. Даже у обучающихся с низкой учебной мотивацией повышается количество включений в работу и скорость реакции на задания, поскольку цифровой формат воспринимается ими как более привычный способ взаимодействия с информацией [2; 8].

При работе с интерактивными заданиями школьники быстрее реагируют на визуальные элементы и задания с ограничением времени, чем на обычные текстовые упражнения. При этом продолжительность удержания внимания напрямую зависит от смены видов деятельности. Однотипная работа с цифровыми ресурсами также приводит к снижению вовлеченности, как и традиционный формат урока. По этой причине интерактивные методы требуют вариативности и регулярного изменения форм организации деятельности.

При использовании интерактивных сервисов в 6–8 классах школьники устойчивее включаются в работу, если внутри урока чередуются короткие цифровые задания, обсуждение ответов и коллективная работа с учебным материалом. В подобных условиях обучающиеся дольше сохраняют концентрацию внимания и реже полностью выпадают из выполнения заданий.

Во время работы с цифровыми сервисами школьники чаще реагируют на задания, быстрее включаются в обсуждение и реже остаются пассивными участниками урока. Особенно заметно это при смене видов деятельности внутри одного занятия, когда обучающиеся постоянно переключаются между заданиями, обсуждением и работой с цифровыми материалами.

Литература:

1. Арыстанбаева, А. Т. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе / А. Т. Арыстанбаева // Международный журнал экспериментального образования. — 2019. — № 6. — С. 45–48.
2. Бороненко, Т. А. Цифровая образовательная среда школы как фактор формирования образовательных результатов обучающихся / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 1(49). — С. 42–55. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44600650> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Цифровая дидактика: особенности организации обучения в образовательной организации / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева // Человеческий капитал. — 2021. — Т. 2, № 12(156). — С. 15–22.
4. Коротаева, Е. В. Интерактивное обучение в формате цифровизации образования / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. — 2025. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-v-formate-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 11.05.2026).
5. Куликова, С. С. Интерактивные образовательные ресурсы в организации самостоятельной работы школьников / С. С. Куликова, Д. А. Демидова // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения: материалы Российско-узбекского образовательного форума по проблемам общего образования, Ташкент, 23–24 ноября 2022 года / под науч. ред. С. В. Тарасова. — Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. — С. 143–149.
6. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат. — Москва: Академия, 2020. — 368 с.
7. Роберт, И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования / И. В. Роберт // Информатизация образования и науки. — 2020. — № 3(47). — С. 3–16.
8. Семенова, И. Ю. Актуальные вопросы применения интерактивных методов обучения в условиях цифровой образовательной среды (на примере учебного курса «Технология») / И. Ю. Семенова, А. Г. Немцев // Лучшие прак-

- тики «Вызов цифровой»: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. — Чебоксары: ИД «Среда», 2020. — С. 168–171.
9. Софина, Е. М. Цифровая образовательная среда школы и ее структура / Е. М. Софина // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 2(87). — С. 181–183. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44711628> (дата обращения: 11.05.2026).
 10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. — URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/cc0d7f1d8f0c5a91f9c0f4e6f0ad0c15.pdf> (дата обращения: 11.05.2026).
 11. Хайновский, С. Е. Интерактивные методы обучения и их актуальность на современном этапе образования / С. Е. Хайновский // Современные научные исследования и инновации. — 2022. — № 5. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2022/05/98241> (дата обращения: 11.05.2026).
 12. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. — Санкт-Петербург: Питер, 2021. — 720 с.
 13. Хэтти, Дж. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 80 миллионов школьников / Дж. Хэтти; пер. с англ. — Москва: Национальное образование, 2023. — 496 с.
 14. Щербатова, Я. О. Возможности цифровой образовательной среды в повышении качества обучения школьников / Я. О. Щербатова // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 10. — С. 96–100. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50253835> (дата обращения: 11.05.2026).

Планирование занятия по иностранному языку с применением технологий искусственного интеллекта на этапе среднего общего образования

Фазлыева Зиля Маратовна, студент

Научный руководитель: Боднар Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Статья посвящена актуальной проблеме интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс планирования уроков иностранного языка в старших классах. Автор анализирует особенности подготовительной работы педагога на этапе среднего общего образования, предлагает критерии отбора ИИ-инструментов и разрабатывает практические рекомендации по использованию нейросетей для генерации дидактических материалов. Особое внимание уделяется психолингвистическим аспектам обучения старшеклассников и способам их учёта при работе с ИИ. В работе представлены примеры эффективных промптов (запросов) для создания разноуровневых упражнений, адаптации текстов и разработки ролевых игр.

Ключевые слова: искусственный интеллект, планирование урока, иностранный язык, среднее общее образование, нейросети, промпт-инжиниринг, уровневая дифференциация, психолингвистика.

Planning a foreign language lesson using artificial intelligence technologies at the stage of secondary general education

The article addresses the current issue of integrating artificial intelligence technologies into the process of planning foreign language lessons in high school. The author analyzes the specifics of teacher's preparatory work at the stage of secondary general education, proposes criteria for selecting AI tools, and develops practical recommendations for using neural networks to generate didactic materials. Special attention is paid to psycholinguistic aspects of teaching high school students and ways to take them into account when working with AI. The paper presents examples of effective prompts for creating multi-level exercises, adapting texts, and developing role-playing games

Keywords: artificial intelligence, lesson planning, foreign language, secondary general education, neural networks, prompt engineering, level differentiation, psycholinguistics.

Введение

Внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс, в том числе в обучение

иностранному языку, является одним из стратегических направлений развития российской системы образования, что подтверждается Указом Президента РФ от 10 октября 2019 г. N 490 «О развитии искусственного интеллекта

в Российской Федерации». Наиболее остро потребность в эффективных инструментах планирования ощущается на этапе среднего общего образования (10–11 классы), где перед учителем стоят задачи подготовки к государственной итоговой аттестации (ЕГЭ), учёта выраженной гетерогенности учебных групп по уровню владения языком, а также реализации метапредметного подхода и сохранения внутренней мотивации старшеклассников к иноязычному общению. Как отмечает М. Н. Евстигнеев, технологии генеративного искусственного интеллекта могут выступать в роли «второй пары рук» педагога, позволяя делегировать рутинные операции и высвобождая время для живого общения и индивидуальной работы [1, с. 620]. Однако, по мнению П. В. Сысоева, ключевым условием эффективности становится не сам факт использования нейросетей, а умение учителя грамотно формулировать запросы (промпты) и критически оценивать сгенерированный контент [2, с. 11]. Цель настоящей работы — разработать теоретически обоснованные и практически применимые критерии отбора ИИ-инструментов, а также методические рекомендации по их использованию при планировании занятий по иностранному языку в старших классах.

Теоретические основания исследования

Планирование урока иностранного языка на этапе среднего общего образования имеет ряд отличий от аналогичной деятельности на начальном и основном этапах. К ним относятся: необходимость балансировать между экзаменационной подготовкой и живой коммуникацией; высокая степень гетерогенности класса (разрыв в уровне подготовки может достигать нескольких уровней CEFR); трансформация игровых форматов в деловые симуляции и ролевые игры; реализация метапредметного подхода. Кроме того, исследование психолингвистических особенностей старшеклассников (переход к абстрактно-логическому мышлению, сужение сенситивного периода для усвоения языковых структур, доминирование смысловой памяти над механической, высокая речевая тревожность, прагматизм учебной мотивации) показывает, что учёт этих факторов является фундаментальным условием эффективности обучения. Именно эти закономерности должны быть положены в основу работы с любыми вспомогательными инструментами, включая нейросети.

Критерии отбора ИИ-технологии

На основе анализа существующих решений (ChatGPT, YandexGPT, GigaChat) и требований к планированию разработана система из пяти групп критериев.

Методические критерии (приоритетная группа): соответствие генерируемого контента возрасту и уровню учащихся (возможность задавать параметры CEFR); способность к созданию разноуровневых материалов на основе одного исходного текста; качество и достоверность кон-

тента (частота «галлюцинаций»); наличие функций синтеза речи для аудиальной опоры.

Технические критерии: наличие русскоязычного интерфейса или качественной документации; скорость генерации и стабильность работы; возможность интеграции с другими сервисами (API).

Эргономические критерии: интуитивно понятный интерфейс, не требующий длительного обучения; возможность сохранения истории запросов и созданных материалов; кроссплатформенность (доступность через веб-интерфейс с любого устройства).

Экономические критерии: наличие полноценной бесплатной версии; льготные тарифы для образовательных организаций; реальная экономия времени (не менее 30 % по сравнению с ручной подготовкой).

Этико-правовые критерии: соблюдение законодательства о персональных данных (152-ФЗ); отсутствие дискриминационного и нежелательного контента; прозрачность происхождения сгенерированного контента.

Сравнительный анализ показал, что оптимальной стратегией является комбинированное использование ChatGPT (для качественной генерации текстов на английском языке) и YandexGPT или GigaChat (для русскоязычных инструкций и синтеза речи)

Методические рекомендации по применению ИИ

Предлагается шестиэтапный алгоритм работы учителя с ИИ при планировании занятия.

Этап 1. Анализ потребностей — чёткое определение цели занятия, контингента учащихся и ограничений. Педагог не должен делегировать нейросети педагогическое целеполагание.

Этап 2. Формулирование запроса (промпта) — прописывание роли («ты — опытный методист»), конкретной задачи, параметров (уровень, объём, возраст), ограничений («не используй сленг», «избегай штампов»).

Этап 3. Генерация черновика — получение первичного результата без немедленного редактирования

Этап 4. Верификация и критический анализ — проверка грамматической правильности, фактической достоверности, методической уместности и аутентичности звучания. На этот этап уходит до 30 % сэкономленного времени.

Этап 5. Адаптация и доработка — внесение правок, при необходимости повторная генерация с уточняющим запросом.

Этап 6. Интеграция в конспект и рефлексия — встраивание готового материала в структуру урока и последующая корректировка промптов на основе результатов.

Примеры эффективных промптов

Пример 1 (генерация разноуровневых упражнений)

«Act as an experienced EFL teacher for 10th-grade Russian students (level B1). Create 15 fill-in-the-blank exercises on the

topic «Environmental Protection» using: emissions, renewable, carbon footprint, recycling, sustainability. For each exercise, provide three versions: (a) basic — with a word bank, (b) intermediate — with the first letter given, (c) advanced — with no hints and sentence transformation. Provide an answer key. Avoid obscure vocabulary».

Пример 2 (адаптация текста под разные уровни)

«Возьми следующий текст на английском языке (уровень B2–C1). Первый вариант — для уровня A2: упрости лексику, разбей длинные предложения на короткие, добавь пояснения в скобках. Второй вариант — для уровня B2: добавь 5 вводных конструкций (however, nevertheless, on the contrary), замени прямую речь на косвенную. Сохрани фактическую информацию. Текст: [вставить текст]»

Пример 3 (ролевая игра)

«Design a role-play activity for 11th-grade students (level B1-B2) on the topic «Job Interview». Involve 3 roles: interviewer, candidate, observer. Provide: (a) situation description, (b) useful phrases for each role, (c) 5 follow-up discussion questions. Time: 15–20 minutes. Avoid clichéd phrases like «I work well under pressure»».

Типичные ошибки и способы их предотвращения

В ходе анализа дневников учителей, применявших ИИ, были выделены следующие частотные ошибки: слишком общий, неконкретный запрос (решение: использовать шаблон промпта из шести компонентов); слепое доверие сгенерированному контенту без верификации (решение: ввести правило парной проверки или отложенного про-

смотра); игнорирование уровневой дифференциации (решение: закладывать 2–3 варианта одного задания на этапе промпта); получение неестественных, «учебниковых» диалогов (решение: добавлять инструкцию «make dialogues sound natural, include hesitations and contractions»).

Заключение

Разработанные критерии отбора и методические рекомендации образуют целостную систему практического внедрения ИИ в деятельность учителя по планированию занятий по иностранному языку в старших классах. Ключевыми выводами являются следующие: приоритет при выборе ИИ-инструментов принадлежит методическим критериям; эффективное использование ИИ возможно только при наличии чёткого алгоритма, включающего анализ потребностей, грамотное формулирование промпта, обязательную верификацию и рефлексия; применение предложенного подхода позволяет сократить время подготовки к занятию на 30–40 % при сохранении или даже повышении методического качества материалов. Искусственный интеллект не заменяет учителя, но становится мощным вспомогательным инструментом, освобождающим его от рутины и позволяющим сосредоточиться на живом общении и творческой работе с классом. Дальнейшие исследования могут быть направлены на создание открытой базы проверенных промптов, разработку методик оценки качества сгенерированных материалов и изучение долгосрочных эффектов систематического использования ИИ в педагогической деятельности.

Литература:

1. Евстигнеев М. Н. Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29, № 3. — С. 617–634.
2. Сысоев П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 6–16.
3. Крутских А. В., Купцова А. К. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: новые вызовы и возможности // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 12. — С. 2–10.
4. Титова С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27, № 2. — С. 18–37.

Эффективность применения Canvas LMS в обучении русскому языку как иностранному: результаты педагогического эксперимента в техническом университете имени Ле Куй Дона

Чыонг Тхи Зунг, кандидат педагогических наук, преподаватель РКИ
Вьетнамский государственный технический университет имени Ле Куй Дона (г. Ханой, Вьетнам)

Нгуен Тхи Тхань Ха, кандидат филологических наук, преподаватель;
Фам Зыонг Хонг Нгок, кандидат педагогических наук, декан
Ханойский государственный университет (Вьетнам)

В статье анализируется опыт применения системы управления обучением Canvas LMS в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Техническом университете имени Ле Куй Дона (ТУ). Цель исследования заключалась в оценке эффективности платформы для повышения качества обучения и мотивации студентов. Методология включала два этапа педагогического эксперимента: на первом этапе приняли участие 114 студентов и 3 преподавателя, на втором — 40 студентов. Для сбора данных использовались анализ итоговых тестов, анкетирование и опросы удовлетворенности. Результаты показали, что на первом этапе студенты экспериментальной группы показали средний результат выше на 8,8 балла (по 100-балльной шкале), чем студенты контрольной группы, на втором этапе 62,5 % студентов достигли уровня Б1, тогда как в контрольных группах этот показатель составил лишь 55 %. Кроме того, 100 % участников отметили положительное влияние платформы на мотивацию и организацию учебного процесса. Экосистема Canvas LMS продолжает развиваться и в настоящее время охватывает более 370 студентов, преимущественно на уровне Б1 и на этапе подготовки к выпускным экзаменам. Полученные выводы подтверждают, что Canvas LMS является эффективным инструментом смешанного обучения, способствующим росту успеваемости и автономности студентов при сохранении ключевой роли преподавателя.

Ключевые слова: Canvas LMS, РКИ, смешанное обучение, цифровая образовательная среда

1. Введение

Развитие цифровых технологий радикально изменяет современное образование, открывая новые возможности для организации учебного процесса, индивидуализации и расширения доступа к знаниям. В преподавании иностранных языков в последние годы активно внедряются системы управления обучением (Learning Management Systems, LMS), которые позволяют сочетать традиционные методы с онлайн-поддержкой и формировать гибкие модели смешанного обучения. Одной из таких систем является Canvas LMS, широко применяемая в университетах мира благодаря удобному интерфейсу, возможностям интеграции мультимедийных ресурсов и инструментов для оценки прогресса.

Современные LMS предлагают обширный набор функций для организации учебного процесса. Они позволяют преподавателям структурировать и загружать материалы, разрабатывать курсы и задания, взаимодействовать с учащимися через форумы и чаты, контролировать успеваемость и оценивать прогресс. По мнению Басала, LMS считается популярной стратегией, используемой учителями в процессе обучения. [1, с.142]

Одной из широко известных сегодня систем управления обучением является учебная онлайн-платформа Canvas LMS. Она была разработана компанией Instructure и впервые была запущена в 2011 году [2]. За годы своего существования она стала одной из ведущих образовательных платформ, используемых в различных образовательных учреждениях по всему миру, включая университеты, школы, профессиональные курсы и другие учебные программы. Её постоянное развитие и стремление к удовлетворению потребностей образовательного сообщества сделали её популярным выбором для обучения и образования.

Исследования по применению платформ онлайн-обучения Canvas LMS можно найти в работах и зарубежных и отечественных ученых, как в работах Джона Р. (2014), Меринды и Насара (2018), Жулиуса G. G. и др. (2020), Галиха В. В. и др. (2021), Тимошенка Т. Е. и др. (2022), Нгуен Т. Л. Х. и др. (2023), Аги К. Ал К. и др. (2024).

В своей работе Джон Р. отметил, что эта платформа очень полезна, поскольку предоставляет фундаментальную информацию, которая помогает преподавателям оценить прогресс, взаимодействие и успеваемость учащихся [3].

По мнению Меринды некоторые из важных идей, лежащих в основе дизайна системы, включают удобство использования и доступность, что делает ее простой даже для людей с низким уровнем технологической грамотности — учителей и учеников [4]. В настоящее время платформа Canvas LMS широко используется в некоторых передовых учебных заведениях во Вьетнаме, например: в начальных, средних и старших международных школах Vinschool, университете Phenikaa, институте RMIT и др. Но, к сожалению, до сих пор не было многих документов, объективно и научно фиксирующих эффективность этой учебной онлайн-платформы. [5]

Цель данного исследования заключается в том, чтобы восполнить данный пробел и оценить эффективность применения Canvas LMS при обучении РКИ в Техническом университете (ТУ). В центре внимания находятся три аспекта: (1) влияние платформы на академические результаты студентов; (2) её роль в формировании мотивации и автономности учащихся; (3) перспективы развития цифровой образовательной среды на базе Canvas LMS.

2. Методология исследования

Исследование эффективности применения Canvas LMS при обучении РКИ проводилось в два этапа в ТУ.

2.1. Участники

На первом этапе в 2023 году участвовали 114 студентов, а на втором этапе в 2024 году — 40 студентов. На момент проведения исследования все они изучают РКИ на уровне B1. Общая выборка составила 154 студента. Реализация обучения осуществлялась в естественных условиях, участники выбирались случайно.

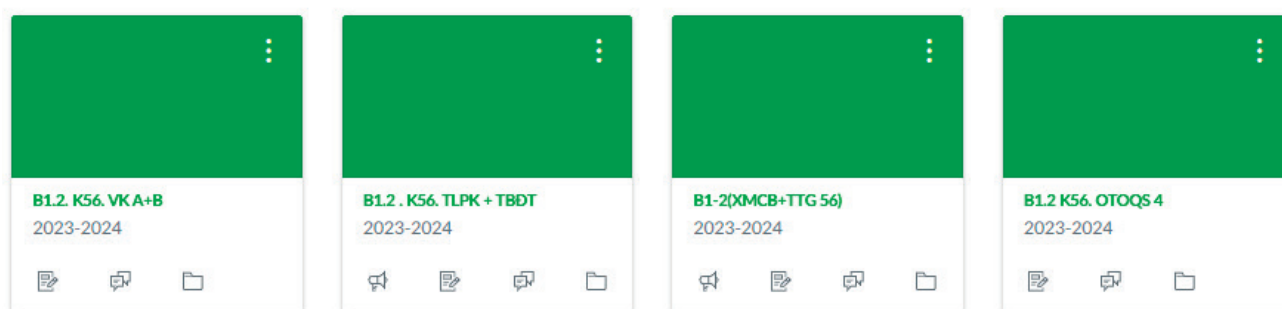


Рис. 1. Курсы РКИ в ГТУ в приложении Canvas LMS в 2023 году

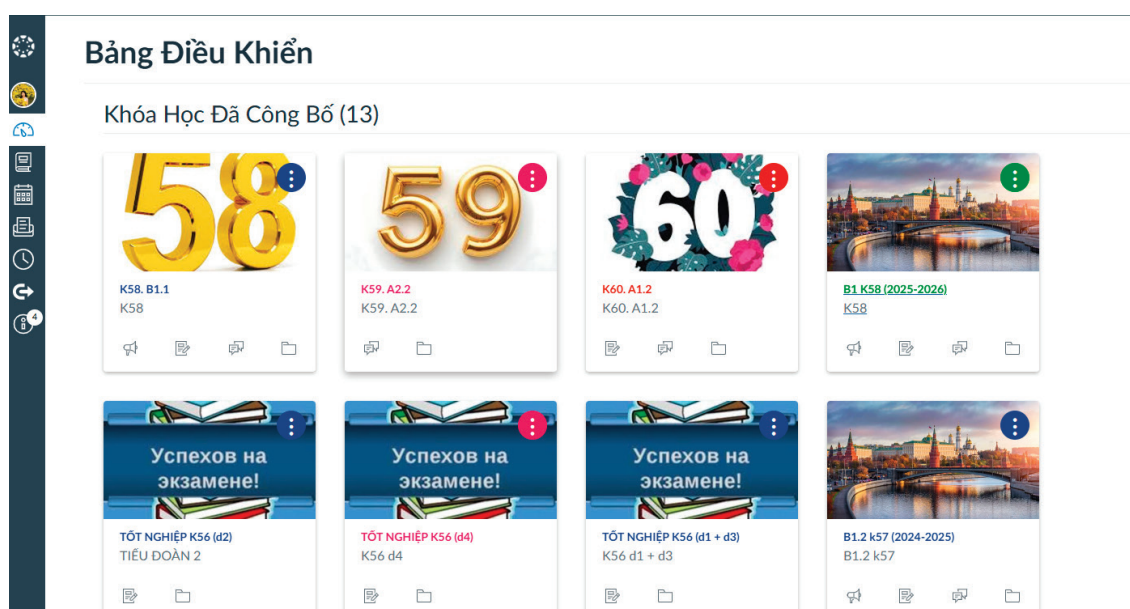
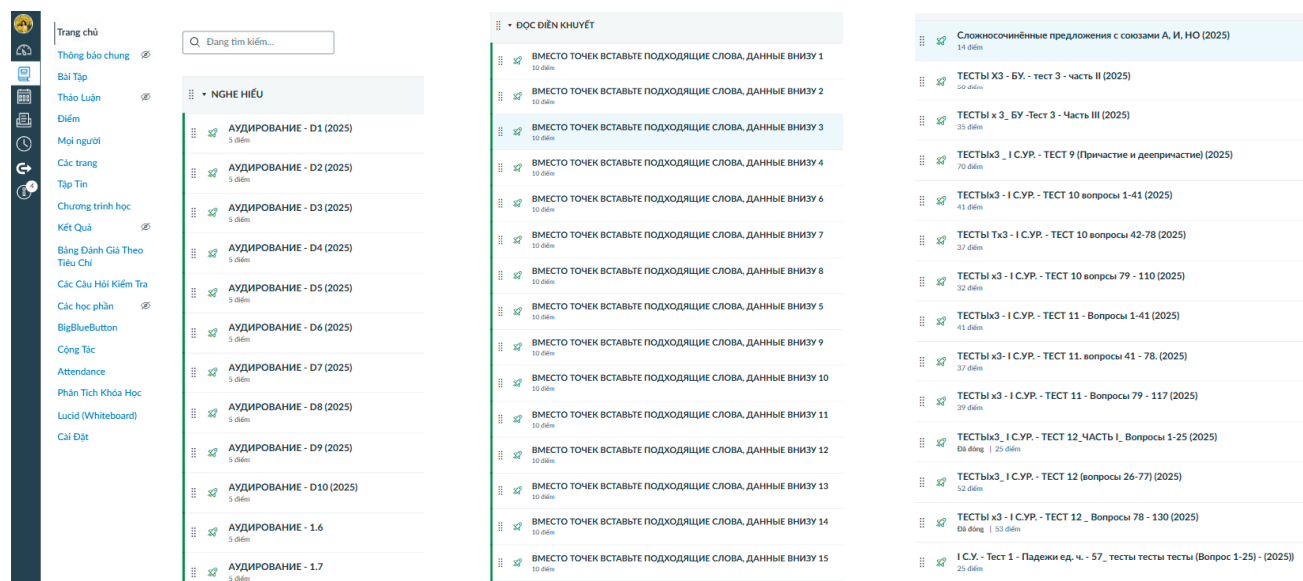


Рис. 2. Курсы РКИ в ГТУ в приложении Canvas LMS в 2024 и 2025 годах

2.2. Организация эксперимента

В каждом этапе были сформированы экспериментальная группа (обучение с использованием Canvas LMS) и контрольная группа (традиционное обучение без LMS). Продолжительность эксперимента — один семестр (15 недель).

Экспериментальная группа работала на платформе Canvas LMS, где размещались: учебные материалы (тексты, аудио, видео), задания для самостоятельной работы, тесты, система обратной связи и форум для обсуждений.



Контрольная группа занималась по традиционной методике без использования LMS.

Số điểm

Tên Sinh Viên

Q. Tìm Kiếm Sinh Viên

Tìm Bài Tập

🔍 Áp Dụng Bộ Lọc

Q. Tìm Kiếm Các Bài Tập

Tên Sinh Viên	Thử kđ - I CYP - TEST tổng tổng số 41	TESTY kđ-I CYP- TEST tổng tổng số 37	TESTY kđ-I CYP- TEST tổng tổng số 39	TESTYkđ_1 CYP- TEST tổng tổng số 23	TESTYkđ_1 CYP- TEST tổng tổng số 32	TESTY kđ-I CYP- TEST tổng tổng số 33	I CY - Test 1 - Падежи ед тổng tổng số 25	Trắc nghiệm - Nguyên nhân tổng tổng số 22	I CY - Test 1 - Падежи ед tổng tổng số 25	I CY - Test 1 - Падежи ед tổng tổng số 13	Процентные tổng tổng số
Lưu Bảo	25	37	26	22	33	25	25	22	25	13	
Hữu Mai Phi	33	27	28	17	52	47	25	22	25	13	
phạm koi	37	33	36	9	37	28	25	17	25	13	
Phạm Hữu Hoàng	31	26	-	7	29	28	18	22	20	12	
Trần Khánh	-	28	27	24	31	36	14	13	21	13	
Dương Lê Xuân	-	33	-	10	27	30	13	11	13	8	
Quốc Tùng	-	-	-	-	42	34	17	22	18	9	
Quân Vũ Đình	25	-	-	16	29	30	22	14	19	7	
Vũ Thiện Nhân	33	34	34	17	40	34	14	15	16	8	
Phạm Công Thiện	24	21	-	11	27	32	17	14	15	13	
Tuyen Le	40	16	14	9	40	39	25	18.86	21	13	
Anh Hà	41	36	39	25	48	53	25	22	25	13	
Dạt	-	-	-	-	44	36	15	13	19	8	
Hoàng Xuân Thiển	28	22	29	12	41	44	25	20.95	24	13	
Quản Đặng	31	24	31	20	42	35	13	11	13	9	
Long Chu	19	14	22	11	25	28	14	14	16	7	
Quốc Cảnh	28	24	24	11	27	40	15	15	25	13	
Phạm Minh Phúc	29	25	35	23	33	32	18	11	17	7	
Điệp Phạm	32	32	30	15	46	43	17	19.9	21	11	
Nguyễn Tuấn Kiệt	38	26	-	-	37	38	20	11	18	13	

Инструменты и методы сбора данных

1. Анализ успеваемости — сравнение средних баллов экспериментальной и контрольной групп.
2. Тестирование — итоговые контрольные работы и экзамены на уровень B1.
3. Анкетирование студентов — для выявления удовлетворенности, восприятия удобства платформы и мотивационных изменений.
4. Интервью с преподавателями — для оценки педагогических возможностей и ограничений платформы.

2.3. Методы анализа данных

- Сравнительный анализ результатов контрольных и экспериментальных групп.
- Расчёт процентных показателей успешности (доля студентов, достигших уровня Б1).
- Сопоставление количественных данных (средние баллы, уровень удовлетворенности) и качественных данных (открытые ответы студентов и преподавателей).

В перспективе планируется применение статистических методов для проверки значимости различий.

2.4. Результаты и обсуждение

Первый этап эксперимента

Академическая успеваемость: студенты экспериментальной группы показали средний результат на 8,8 баллов (по 100-балльной шкале) выше, чем студенты контрольной группы [5].

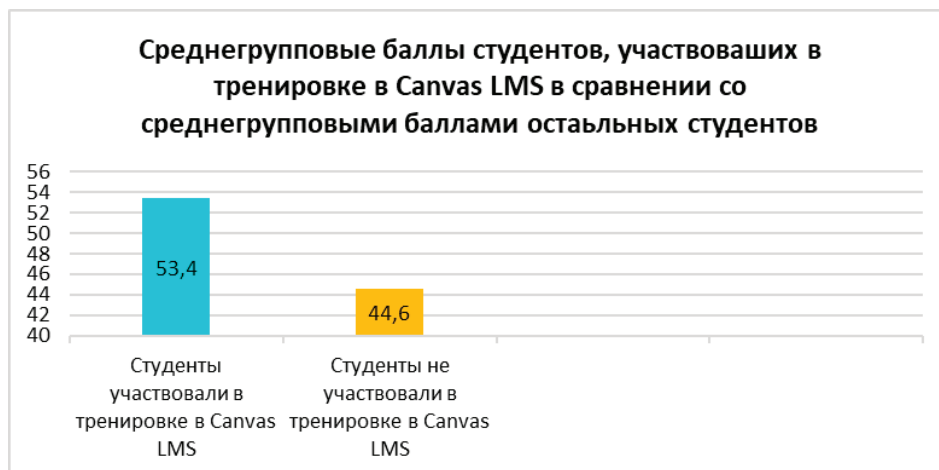


Рис. 5. Результат пробного обучения первого этапа

Второй этап эксперимента

Успешность сдачи экзамена: 62,5 % студентов экспериментальной группы достигли уровня B1, в то время как в контрольных группах данный показатель составил лишь 55 %.

Результаты пробного обучения также определились отношением студентов к обучению. После проведения каждого эксперимента мы провели опросы среди студентов, принявших в них участие, и получили достаточное количество положительных результатов. В этом опросе приняли участие всего 73 студентов.

Вопрос № 1. Trong những nền tảng dạy-học trực tuyến bạn đã và đang sử dụng, bạn hài lòng nhất với nền tảng nào? (chỉ chọn một phương án) (Какая из онлайн-платформ обучения, которыми вы пользуетесь, вам больше всего нравится? (выберите только один вариант))

69/73≈94,5 % от общего числа опрошенных выбрали вариант “Canvas LMS”. Другие варианты выбрали 5,5 % опрошенных.

Вопрос № 2. Gọi nền tảng dạy học trực tuyến bạn vừa chọn ở câu số 1 là X. Dựa vào trải nghiệm trong việc sử dụng X, bạn vui lòng cho biết mức độ đồng ý của mình đối với các phát biểu sau đây bằng cách chọn vào các ô tương ứng: (Если мы зовём платформу онлайн-обучения, которую вы только что выбрали в вопросе № 1, X. Основываясь на вашем опыте использования X, укажите уровень вашего согласия со следующими утверждениями, отметив соответствующие поля.)

Ответ на второй вопрос сведен в таблицу ниже (единица %).

STT П./П	Đặc điểm của X (Характеристики X)	Hoàn toàn không đồng ý (1) Совершенно НЕ согласен	Không đồng ý (2) НЕ согласен	Trung lập (3) Нет мнений	Đồng ý (4) Согласен	Hoàn toàn đồng ý (5) Совершенно согласен
1	Các chức năng của X hoạt động tốt. (Функции X хорошо работают.)	5,48			36,99	57,53
2	Thao tác trên X dễ dàng, thuận tiện Работать на X легко и удобно	5,48			35,62	58,90

STT П./П	Đặc điểm của X (Характеристики X)	Hoàn toàn không đồng ý (1) Совершенно НЕ согласен	Không đồng ý (2) НЕ согласен	Trung lập (3) Нет мнений	Đồng ý (4) Согласен	Hoàn toàn đồng ý (5) Совершенно согласен
3	Việc sử dụng X giúp việc học hứng thú hơn (Использование X делает обучение более интересным)	5,48		5,48	32,88	56,16
4	X hỗ trợ người dùng dễ dàng theo dõi tiến trình học tập (X помогает пользователям легко отслеживать прогресс в обучении)	5,48		6,84	30,15	57,53
5	X tạo ra môi trường thi đua học tập giữa các thành viên (X создает конкурентную среду обучения среди участников)	5,48		10,96	36,99	46,58
6	X mang lại giá trị cao khi sử dụng (X приносит большую пользу при использовании)	5,48		2,74	39,73	52,05
7	X khó sử dụng. (X сложно использовать.)	53,42	34,25	2,74	4,11	5,48
8	X không đem lại hiệu quả gì khi sử dụng (X не приносит никакого эффекта при использовании)	68,49	21,92	2,74	2,74	4,11

Вопрос № 3. Theo bạn có cần thiết đưa ứng dụng X vào sử dụng rộng rãi trong dạy và học Tiếng Nga và ngoại ngữ nói chung tại Đại học Kỹ thuật Lê Quý Đôn? (Ha ваш взгляд, необходимо ли широкое использование приложения X в обучении РКИ в частности и иностранным языкам в общем в Техническом университете им. Ле Куи Дона?)

100 % от общего числа опрошенных считали, что необходимо широкое использование приложения X в обучении РКИ в частности и иностранным языкам в общем в Техническом университете им. Ле Куи Дона. В том числе, 60,3 % (44/73) опрошенных выбрали вариант “совершенно согласен”, 39,7 % (29/73) – “согласен”.

100 % преподавателей, участвовавших в эксперименте, положительно оценили применение Canvas LMS. Они согласны с тем, что Canvas LMS помогает организовать учебный процесс на базе новейших информационных технологий. Благодаря преимуществам Canvas LMS преподаватели могут экономить время, бюджет, даже силу. Вместо проверки и поставления оценки каждому заданию студентов, преподаватели могут потратить больше времени общаться, исправить ошибки, формировать разные речевые умения у студентов. Преподаватели отметили, что Canvas LMS позволяет эффективно сочетать традиционные методы с цифровыми инструментами, сохраняя ведущую роль преподавателя.

2.5. Развитие экосистемы Canvas LMS

До настоящего времени число зарегистрированных пользователей достигло 370 студентов, что свидетельствует о росте интереса и доверия к платформе.

Основные группы пользователей — студенты уровня Б1 и слушатели курсов подготовки к выпускным экзаменам.

Экосистема дополняется новыми ресурсами: онлайн-тестами, интерактивными заданиями, аудио- и видеоматериалами, а также материалами для самостоятельной работы.

3. Обсуждение

Результаты обоих этапов эксперимента подтверждают, что Canvas LMS способствует:

1. Повышению академических показателей, что выражается в более высоких средних баллах и большем числе студентов, достигших уровня B1.
2. Формированию внутренней мотивации, проявляющейся в положительных отзывах студентов и их активном участии в учебном процессе.
3. Укреплению автономности студентов, благодаря возможностям самооценки и доступа к разнообразным ресурсам.

При этом сохраняется ключевая роль преподавателя, обеспечивающего методическую поддержку, адаптацию материалов и педагогическое сопровождение. Ограничением исследования остаётся сравнительно небольшая выборка и отсутствие углублённого статистического анализа, что требует проведения последующих исследований.

4. Заключение

Проведённое исследование подтвердило высокую эффективность применения Canvas LMS при обучении РКИ в условиях ТУ. Данные двух этапов эксперимента показали, что использование платформы способствует существенному повышению академических результатов, росту числа студентов, достигших уровня B1, а также укреплению мотивации и автономности обучающихся. Положительные отзывы студентов и преподавателей свидетельствуют о том, что Canvas LMS органично интегрируется в модель смешанного обучения, сохраняя ведущую роль преподавателя и одновременно предоставляя студентам широкий спектр цифровых инструментов для самостоятельной работы.

Расширение экосистемы до 370 пользователей и появление новых учебных ресурсов указывают на устойчивое развитие цифровой образовательной среды. В то же время необходимо учитывать существующие ограничения, связанные с ограниченной выборкой и отсутствием углублённого статистического анализа, что снижает степень генерализации полученных результатов.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на:

1. Расширение экспериментальной базы за счёт увеличения числа участников и длительности наблюдений.
2. Применение методов математической статистики (t-test, ANOVA) для проверки значимости различий.
3. Анализ долгосрочного влияния Canvas LMS на развитие языковых компетенций и формирование профессиональных навыков студентов.

Таким образом, результаты работы подтверждают, что Canvas LMS обладает значительным потенциалом для модернизации системы преподавания РКИ и может рассматриваться как перспективное направление развития смешанного обучения в университетской среде.

Литература:

1. Basal A. Extending the functionality of LMS for English language teaching // Conference proceedings: ICT for language learning. — Italia: Yildiz Technical university. -2016. — С. 142–145.
2. Ratu S. P., Ruslan. Utilizing canvas in technology enhanced language learning classroom: a case study // The Journal of English Literacy Education. -2021. Vol. 8, № 1. — С 42–54.
3. John R. Canvas LMS course design. Packt Publishing Ltd. Электронный ресурс. URL: <https://www.packtpub.com/en-us/product/> (Дата обращения: 01.10.2024).
4. Merinda L., Nasar M. Improving classroom effectivity using Canvas Learning Management System at Electrical Engineering Department University // AIP Conference Proceedings. -2022. — С. 8–9.
5. Чыонг Тхи Зунг, Canvas LMS как эффективный помощник преподавателя при обучении русскому языку как иностранному в государственном техническом университете им. Ле Куй Дона, Русский язык в военном вузе, Москва, 2024, № 4 (16), С. 64–72.

Нетрадиционные формы экологического воспитания детей младшего школьного возраста

Шафоростова Валентина Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Климова Татьяна Владимировна, старший преподаватель

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье анализируется роль нетрадиционных форм (экологический театр, игры, проекты, акции, экскурсии, творческие мастерские, праздники) в формировании экологической культуры и навыков бережного отношения к природе у младших школьников. Рассматривается их влияние на развитие экологической грамотности, а также возможности интеграции таких методов в учебную и внеурочную деятельность. Подчеркивается важность взаимодействия школы и семьи для закрепления экологических ценностей у детей.

Ключевые слова: экологическое воспитание, младшие школьники, нетрадиционные формы, экологический театр, проектная деятельность, экологические акции, экологическая культура.

Экологическое воспитание младших школьников — одно из приоритетных направлений современного образования. В условиях нарастающих экологических проблем особенно важно сформировать у детей бережное отношение к природе, понимание взаимозависимости человека и окружающей среды. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) закрепляет необходимость развития экологической культуры обучающихся, включая формирование ответственного отношения к природе и навыков экологически грамотного поведения [1].

Согласно данным Минприроды РФ, в последние годы наблюдается рост экологических проблем: загрязнение водоёмов (около 40 % поверхностных вод классифицируются как загрязнённые), сокращение биоразнообразия (за последние 20 лет численность ряда видов животных сократилась на 30–50 %), увеличение объёмов твёрдых бытовых отходов (ежегодный прирост — около 3 %) [2].

В этих условиях особую значимость приобретает экологическое воспитание подрастающего поколения. Младший школьный возраст (6–10 лет) является наиболее благоприятным периодом для формирования экологической культуры, поскольку у детей:

- активно развивается эмоциональная сфера, что способствует возникновению сопереживания и эмпатии к живым существам;

- формируется способность к осознанному поведению и принятию решений;

- закладываются основы ценностных ориентаций и мировоззрения.

Дети открыты новому опыту и легко усваивают экологические знания через игровые и творческие формы деятельности.

Традиционные методы экологического воспитания (беседы, лекции, уроки окружающего мира) не всегда эффективны для младших школьников из-за недостаточной наглядности и практической направленности. Поэтому особую ценность представляют нетрадиционные формы работы. Эти формы учитывают возрастные особенности детей, активизируют познавательную деятельность, со-

здают условия для практического применения экологических знаний, способствуют формированию эмоционально-ценностного отношения к природе.

К нетрадиционным формам экологического воспитания младших школьников относятся:

Экологический театр — соединение экологических проблем и театрализованного действия. Направлен на формирование экологического мировоззрения и активной жизненной позиции через творческую деятельность [3].

В процессе подготовки экологических спектаклей дети:

- изучают повадки животных, среду обитания, взаимодействие живых организмов;

- учатся сопереживать героям (растениям, животным);

- осваивают правила поведения в природе;

- развивают творческие способности и коммуникативные навыки.

Примеры постановок: «Лесная сказка», «Путешествие капельки воды», «Разговор деревьев».

Экологические игры (ролевые, дидактические, игры-путешествия):

- ролевые игры («Экологическая экспертиза», «Что произойдёт?») позволяют моделировать экологические ситуации и принимать решения;

- дидактические игры с карточками, природным материалом («Чудесный мешочек», «Кто где живёт?») закрепляют знания о природе;

- игры-путешествия (по станциям «Лес», «Река», «Поле») развивают познавательный интерес и экологическое сознание [3].

Проектно-исследовательская деятельность — создание экологических проектов, которые предполагают:

- постановку проблемы (например, «Как помочь птицам зимой?»);

- сбор информации (наблюдения, эксперименты, работа с литературой);

- практическую реализацию (изготовление кормушек, посадка деревьев);

- презентацию результатов (выставки, конференции).

Примеры проектов: «Кормушка для птиц», «Растения нашего двора», «Жалобная книга природы».

Экологические акции и десанты — практическая деятельность, направленная на улучшение окружающей среды:

- «Посади дерево» (озеленение школьного двора);
- «Чистый парк» (уборка территории);
- «Школьный макулатуринг» (сбор бумаги);
- «Спасаем первоцветы» (защита раннецветущих растений).

Экологические экскурсии и тропы — посещение природных объектов с образовательной целью. Они позволяют:

- наблюдать природу в естественных условиях;
- изучать взаимосвязи живых организмов;
- формировать навыки безопасного поведения в природе [4].

Творческие мастерские и выставки — создание поделок из природного материала, рисунков, коллажей на экологическую тематику. Такие занятия:

- развивают эстетическое восприятие природы;
- учат бережному отношению к ресурсам (использование бросового материала);
- стимулируют творческую активность.

Экологические праздники и КВНы («День Земли», «Праздник леса», «Экологический КВН») — формы, сочетающие развлечение и обучение. Они:

- повышают мотивацию к изучению экологии;
- закрепляют полученные знания в игровой форме;
- способствуют сплочению коллектива.

Взаимодействие с семьёй — вовлечение родителей в экологическое воспитание:

- совместные походы и экскурсии;
- участие в экологических акциях;
- создание семейных экологических проектов («Наш зелёный балкон», «Птицы у кормушки»).

Эффективность нетрадиционных форм экологического воспитания подтверждается результатами опросов: 85 % педагогов отмечают повышение интереса детей к изучению природы после внедрения игровых и творческих методов; 70 % учащихся стали чаще участвовать в природоохранной деятельности; 65 % родителей отмечают изменение отношения детей к природе (более бережное, осознанное) [2].

Таким образом, среди наиболее эффективных подходов к экологическому воспитанию младших школьников выделяется использование нетрадиционных форм работы, которые делают процесс обучения более увлекательным и эффективным, способствуют формированию у детей осознанного и бережного отношения к природе, развивают навыки экологически грамотного поведения и закладывают основы экологической культуры, которая будет развиваться в дальнейшем. Для достижения наилучших результатов важно сочетать различные формы работы, такие как игры, проекты, экологические акции и театр. При этом необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, активно вовлекать в процесс родителей и местное сообщество, а также создавать условия для практической деятельности. Системный подход к экологическому воспитанию с применением нетрадиционных методов позволит вырастить поколение, способное решать экологические проблемы и сохранять природное наследие для будущих поколений.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: ред. от 18 июня 2025 г. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743>
2. Доклад Минприроды РФ «О состоянии окружающей среды в Российской Федерации» (2024 г.). https://mnr.gov.ru/docs/o_sostoyanii_i_ob_okhrane_okruzhayushchey_sredy_rossiyskoy_federatsii/gosudarstvennyy_doklad_o_sostoyanii_i_ob_okhrane_okruzhayushchey_sredy_rossiyskoy_federatsii_v_2024_/
3. Кукуева Л. И. Экологический театр как форма экологического воспитания младших школьников // Начальная школа. 2024. — № 6. — С. 45–48.
4. Виноградова Н. Ф. Формирование экологических понятий у младших школьников: методические рекомендации. — М.: Просвещение, 2020. — 128 с.
5. Бобылёва Л. Д. Экологическое воспитание младших школьников: Кружковая работа // Начальная школа. — 2003. — № 5. — С. 64–75.

Аналитические и методические аспекты применения Google Forms для увеличения англоязычного словарного запаса

Этикеренце Мари-Клод Оритисемисан, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье рассматриваются аналитические и методические аспекты применения Google Forms для увеличения словарного запаса при обучении английскому языку. Особое внимание уделяется сравнительному анализу традиционных и ци-

фровых способов развития лексических навыков, а также возможностям Google Forms в организации обучения, автоматизированной обработки результатов увеличения словарного запаса и предоставления обратной связи. Показано, что эффективность использования Google Forms определяется не только его техническими возможностями, но и качеством методической разработки заданий, их вариативностью, последовательностью и соответствием целям обучения.

Ключевые слова: Google Forms, увеличение словарного запаса, лексические навыки, английский язык, цифровые образовательные технологии, обратная связь, онлайн-тестирование.

В условиях цифровизации образовательного процесса возрастает потребность в инструментах, обеспечивающих гибкую организацию обучения и регулярный контроль результатов. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин отмечают, что информационные технологии расширяют дидактические возможности преподавателя и повышают вариативность обучения иностранным языкам [1].

Особое значение в иноязычной подготовке имеет формирование лексических навыков через увеличение словарного запаса. Развитие лексики не должно ограничиваться проверкой знания отдельных слов или их перевода, поскольку важно выявить способность обучающегося употреблять новые слова в контексте, различать близкие по значению слова и выбирать языковые единицы в соответствии с ситуацией общения.

Н. Ф. Коряковцева подчёркивает необходимость применения современных средств увеличения словарного запаса, ориентированных не только на результат, но и на диагностику процесса формирования языковых умений [4]. Е. Н. Соловова также указывает, что увеличение словарного запаса должно быть регулярным, методически обоснованным и соотнесённым с целями обучения [9].

В связи с этим возрастает интерес к цифровым инструментам, позволяющим сочетать тестовые, контекстуальные и частично продуктивные задания. А. И. Акавова и М. Р. Мухадаева связывают современные подходы к обучению иностранным языкам с использованием ИКТ, повышающих гибкость учебного процесса [2]. Одним из таких инструментов является Google Forms. И. Ю. Лавриченко отмечает его удобство для быстрой проверки знаний и получения результатов [6], а Т. В. Колесова подчёркивает возможность применения Google-форм во внеаудиторной работе студентов при изучении иностранного языка [3].

Цель статьи — рассмотреть аналитические и методические аспекты применения Google Forms для увеличения словарного запаса в обучении английскому языку.

Увеличение словарного запаса представляет собой не только фиксацию объёма новых слов, но и оценку способности обучающихся применять лексику в различных коммуникативных ситуациях. Лексический навык включает знание значения слова, умение соотносить его с контекстом, учитывать сочетаемость, грамматическое оформление и функциональное назначение.

Поэтому использование одного вида обучения не позволяет полноценно оценить уровень лексической компетенции. Закрытые задания удобны для быстрой проверки, но чаще выявляют только распознавание правильного ответа, тогда как продуктивные задания позволяют оценить самостоятельное употребление лексики, но требуют больше времени на проверку. Н. Ф. Коряковцева отмечает, что тестовый контроль объективен, однако требует грамотного методического проектирования и не должен сводиться к формальной проверке знаний [5]. Следовательно, наиболее результативным является сочетание различных форм обучения. Сведем сравнительную характеристику подходов к увеличению словарного запаса в таблице 1.

Представленные подходы показывают, что увеличение словарного запаса должно быть многоуровневым: от проверки узнавания и понимания значения слов до их самостоятельного употребления в высказывании. В этом отношении Google Forms позволяет объединять разные типы заданий в одной форме. Особенно значим данный инструмент при организации оперативного контроля, поскольку результаты могут обрабатываться автоматически и быть доступны преподавателю сразу после выпол-

Таблица 1. Сравнительная характеристика подходов к увеличению словарного запаса

Подход	Сущность	Преимущества	Ограничения
Тестовый	Проверка знания лексических единиц через задания закрытого типа	Объективность, стандартизованность, быстрая проверка	Может отражать только поверхностный уровень знания
Контекстуальный	Проверка употребления лексики в тексте или речевой ситуации	Учитывает коммуникативный аспект	Требуется более сложная проверка
Компетентностный	Оценка способности применять лексику в практических ситуациях	Практическая направленность	Трудоёмкость организации
Цифровой	Контроль с применением онлайн-инструментов	Оперативность, автоматизация, доступность	Ограниченность отдельных форматов заданий

нения заданий. Как отмечает П. В. Сысоев, цифровые инструменты делают педагогическое взаимодействие более гибким и технологически управляемым [10].

Практическая значимость Google Forms состоит в возможности быстро фиксировать уровень усвоения лексического материала всей группой, автоматически выстав-

лять баллы и выявлять задания, вызвавшие наибольшие затруднения. Рассмотрим возможности применения сервиса Google Forms для развития лексических навыков в таблице 2.

Таблица 2. Возможности Google Forms для развития лексических навыков

Функция	Содержание	Применение в контроле лексики
Автоматическая проверка	Мгновенное оценивание заданий закрытого типа	Проверка словарного запаса, значений слов, устойчивых сочетаний
Разные типы вопросов	Выбор ответа, краткий ответ, шкалы, соответствия через адаптацию формата	Создание заданий разного уровня сложности
Обратная связь	Показ правильных ответов, комментариев, баллов	Организация самоконтроля обучающихся
Анализ результатов	Диаграммы, статистика, сводные таблицы ответов	Выявление типичных ошибок группы
Онлайн-доступ	Выполнение заданий по ссылке	Массовое и регулярное применение

Такие возможности позволяют преподавателю своевременно корректировать дальнейшую работу: повторять отдельные лексические единицы, объяснять различия между

близкими по значению словами и включать дополнительные задания на употребление лексики в контексте. Рассмотрим формы обратной связи в Google Forms в таблице 3.

Таблица 3. Формы обратной связи в Google Forms

Вид обратной связи	Характеристика	Методическое значение
Балльная	Автоматическое отображение результата	Быстрая оценка уровня усвоения
Ответная	Показ правильных вариантов	Закрепление корректных моделей ответа
Комментирующая	Пояснение причин ошибки	Углубление понимания материала
Групповая аналитическая	Статистика ответов всей группы	Корректировка содержания занятий
Индивидуальная	Персональные комментарии преподавателя	Индивидуализация обучения

Особую ценность имеет обратная связь: обучающийся может увидеть результат, правильные ответы и пояснения к ошибкам. Как отмечает М. С. Логинова, цифровые инструменты усиливают самостоятельность обучающихся и активнее включают их в анализ собственных результатов [7].

Вместе с тем применение Google Forms требует методически продуманной организации. Недостаточно перенести традиционные задания в электронный формат: важно учитывать, какие стороны лексического навыка проверяются — узнавание значения, воспроизведение слова, выбор лексической единицы в контексте или её самостоятельное употребление. Иначе контроль может стать формальным и не отразить реальный уровень владения лексикой.

Р. П. Мильруд подчёркивает, что цифровые технологии должны включаться в обучение не механически, а с учётом методических целей и особенностей формирования речевых умений [8]. Поэтому Google Forms целесообразно использовать поэтапно: сначала для первичного изучения новой лексики, затем для закрепления материала и далее — для заданий, требующих самостоятельного употребления слов в предложении или мини-

тексте. Наиболее эффективными являются комбинированные формы обучения, сочетающие репродуктивные и продуктивные задания. Такой подход позволяет проверить не только знание перевода, но и способность обучающегося использовать лексику в речи. Способы реализации изучения лексики в Google Forms приведены в таблице 4.

Важным условием эффективности является соблюдение баланса между удобством автоматической проверки и глубиной контроля. Google Forms хорошо подходит для заданий закрытого типа, регулярной диагностики, самопроверки и анализа типичных ошибок, однако не может полноценно заменить устный контроль, письменные работы, диалоги и другие формы речевой практики. Поэтому данный инструмент следует рассматривать как часть более широкой методической системы.

Эффективность Google Forms возрастает при систематическом использовании и продуманной настройке заданий. Преподаватель может ограничивать количество попыток, перемешивать вопросы и варианты ответов, устанавливать обязательность выполнения и временные рамки. Однако такие параметры должны применяться

Таблица 4. Способы реализации изучения лексики в Google Forms

Способ изучения	Пример задания	Возможность реализации
Выбор ответа	Выбрать правильный перевод слова	Полностью автоматизируется
Соотнесение	Соотнести слово и определение	Реализуется через адаптированные форматы вопросов
Краткий ответ	Вписать нужное слово в пропуск	Частично автоматизируется
Контекстное задание	Выбрать слово, подходящее по смыслу предложения	Полностью или частично автоматизируется
Развёрнутый ответ	Составить предложение с новой лексикой	Требует проверки преподавателем

с учётом уровня подготовки обучающихся и целей конкретного занятия.

При разработке заданий необходимо обеспечивать их соответствие изученному материалу, постепенное усложнение, включение контекста и учёт типичных ошибок обучающихся. В этом случае Google Forms позволяет не только проверить знание лексики, но и выявить особенности её понимания и употребления, делая увеличение словарного запаса более регулярным, оперативным и методически обоснованным.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что применение Google Forms в увеличении словарного запаса является перспективным направлением модернизации обучения английскому языку. Данный инструмент обеспечивает оперативную проверку результатов, автоматизацию обработки ответов, возможность предоставления обратной связи и накопления данных о динамике усвоения лексического материала.

Вместе с тем Google Forms не следует рассматривать как универсальное средство, способное полностью заменить традиционные формы обучения. Его возможности наиболее полно раскрываются при включении в ком-

плексную систему оценки, где цифровые задания сочетаются с устным контролем, письменными работами, коммуникативными упражнениями и продуктивными видами речевой деятельности.

Методическая эффективность использования Google Forms зависит от содержания заданий, их разнообразия, соответствия этапам формирования лексических навыков и направленности на проверку не только знания значений слов, но и их контекстуального употребления. Наиболее оправданным является комбинированный подход, при котором задания на узнавание, выбор, соотнесение, краткий ответ и использование лексики в контексте применяются в единой системе.

Следовательно, Google Forms может выступать не только как технический инструмент онлайн-тестирования, но и как средство педагогической диагностики, самоконтроля и организации обратной связи. Его применение способствует повышению эффективности увеличения словарного запаса, делает образовательный процесс более гибким и позволяет преподавателю своевременно корректировать содержание дальнейшей работы с обучающимися.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Информационные технологии в обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. — 2022. — № 4. — С. 35–42
2. Акавова А. И., Мухудаева М. Р. Современные подходы в обучении иностранным языкам с использованием ИКТ // Педагогика. — 2024. — № 10. — С. 45–52
3. Алексеев М. П. Возможности лингвостатистики применительно к методике обучения иностранному языку // Теория и методика преподавания английского языка. Л., 1972. С. 140–152
4. Андрищенко В. М. Частотные словари и их параметры // Иностранные языки в школе. 1967. № 4. С. 34–42
5. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
6. Бакурова Е. Н. Использование цифровых средств в обучении иностранным языкам // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании. — 2025. — С. 504–513
7. Берман И. М., Ковбасюк Т. М., Ерешко М. В. Лексические умения, навыки и механизмы чтения // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев: Вища Школа, 1977. 175 с. С. 112–115
8. Бухбиндер В. А., Калинина В. С. Обучение лексике // Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Педагогика, 1981. 456 с.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2005. 336 с.
10. Гез Н. И. Обучение лексике // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 273 с.

Опытно-экспериментальная работа по использованию Google Forms для увеличения англоязычного словарного запаса у детей дошкольного возраста

Этикеренце Мари-Клод Оритисемисан, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности использования Google Forms для увеличения англоязычного словарного запаса у детей дошкольного возраста.

Описаны организация эмпирического исследования, выборка, этапы педагогического эксперимента, содержание формирующего этапа и результаты контрольной диагностики. Особое внимание уделяется возможностям Google Forms как инструмента развития, автоматизированной проверки и предоставления обратной связи. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в экспериментальной группе, где систематическое применение Google Forms способствовало повышению уровня сформированности лексических навыков детей.

Ключевые слова: Google Forms, увеличение словарного запаса, лексические навыки, английский язык, педагогический эксперимент, обратная связь, цифровые образовательные технологии.

Современный образовательный процесс всё активнее ориентируется на использование цифровых инструментов, позволяющих повысить эффективность развития лексических навыков и сделать процесс обучения более продуктивным. Проблемы применения цифровых средств в обучении иностранным языкам рассматривались в работах Е. Н. Бакуровой [1], Н. В. Дрожащих и И. Е. Беляковой [2], С. В. Машканцевой [3], В. С. Мордвинцевой и Н. А. Никулиной [4]. Методические аспекты дистанционного и онлайн-обучения иностранному языку раскрываются в исследованиях О. Л. Моховой [5], А. Ницзяти [6], О. В. Новиковой [7], И. Н. Очировой, С. С. Алексеевой и Н. С. Антопкиной [8], С. С. Пашковской [9]. Отдельные вопросы использования интерактивных цифровых форматов и повышения учебной мотивации детей представлены в работе Н. В. Писарь, Ж. В. Ремболович и Н. В. Юрасюк [10].

Особенно значимой данная задача является при обучении иностранному языку, поскольку формирование лексических навыков требует систематического повторения, закрепления и своевременной коррекции ошибок. Развитие лексики не должно ограничиваться проверкой знания отдельных слов и их перевода. Более важным является выявление способности детей использовать лексические единицы в контексте, различать близкие по значению слова, подбирать синонимы и антонимы, а также применять изученный материал в учебно-речевых ситуациях.

Одним из инструментов, позволяющих улучшить результат увеличения англоязычного словарного запаса, является Google Forms. Его применение даёт возможность создавать диагностические задания, автоматически проверять ответы, быстро получать результаты и предоставлять обучающимся обратную связь. В связи с этим актуальным является экспериментальное изучение эффективности использования Google Forms в процессе увеличения англоязычного словарного запаса у детей дошкольного возраста.

Цель исследования — экспериментально проверить влияние использования Google Forms на уровень увеличения словарного запаса детей при изучении английского языка.

В качестве базы исследования выступила образовательная организация дошкольного образования — Общеобразовательное частное учреждение «Школа Сотрудничества». Эмпирическое исследование было направлено на выявление эффективности использования Google Forms в процессе увеличения англоязычного словарного запаса у детей дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 30 детей дошкольного возраста, разделённых на контрольную и экспериментальную группы по 15 детей в каждой. Формирование групп осуществлялось с учётом сопоставимости уровня языковой подготовки, что было подтверждено результатами первичной диагностики.

Для проведения исследования был разработан диагностический тест, включающий 20 заданий закрытого типа с выбором одного правильного ответа. Задания были направлены на проверку основных компонентов лексической компетенции: знание значений слов, подбор синонимов и антонимов, а также употребление лексических единиц в контексте.

Уровень сформированности словарного запаса определялся на основе количества набранных баллов. Низкий уровень соответствовал результату от 0 до 9 баллов. Средний уровень фиксировался при количестве баллов от 10 до 15. Высокий уровень сформированности словарного запаса определялся при результате от 16 до 20 баллов.

Эксперимент включал три основных этапа. На констатирующем этапе проводилась первичная диагностика уровня словарного запаса в обеих группах. На формирующем этапе в экспериментальной группе систематически использовался Google Forms для увеличения словарного запаса путем регулярного тестирования и получения мгновенной обратной связи. В контрольной группе обучение осуществлялось традиционными методами без применения данного инструмента. На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием аналогичного диагностического материала. На констатирующем этапе была проведена первичная диагностика уровня сформированности словарного запаса детей контрольной и экспериментальной групп. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Статистические показатели результатов констатирующего этапа

Группа	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)	Минимум	Максимум
Контрольная	7,13	1,45	5	10
Экспериментальная	7,2	1,36	5	10

Анализ результатов показывает, что на начальном этапе обе группы находились на сопоставимом уровне. Средний балл в контрольной группе составил 7,13, в экспериментальной — 7,2. Различие между показателями является минимальным, что свидетельствует об отсутствии выраженных расхождений в уровне подготовки детей.

Минимальные значения в обеих группах составили 5 баллов, максимальные — 10 баллов. Это указывает на то, что большинство детей испытывали затруднения при выполнении заданий, связанных с пониманием и употреблением новых слов. Стандартное отклонение в контрольной и экспериментальной группах также близко по значению, что подтверждает относительную однородность выборки.

Распределение детей по уровням увеличения словарного запаса представлено в таблице 2.

Таблица 2. Распределение детей по уровням на констатирующем этапе

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	0 %	0 %
Средний	6,7 %	6,7 %
Низкий	93,3 %	93,3 %

Как видно из таблицы 2, в обеих группах преобладал низкий уровень сформированности лексических навыков. Он был зафиксирован у 93,3 % детей как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Средний уровень показали только 6,7 % детей, а высокий уровень не был выявлен ни в одной из групп.

Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной работы по увеличению словарного запаса и позволили перейти к формирующему этапу эксперимента.

Формирующий этап эксперимента был направлен на увеличение словарного запаса детей экспериментальной группы за счёт систематического использования Google Forms как инструмента регулярного тестирования и получения мгновенной обратной связи. В отличие от традиционного подхода, при котором контроль часто проводится эпизодически, в экспериментальной группе он был включён в структуру учебной работы на регулярной основе.

Работа строилась по принципу «малых шагов»: каждое новое слово проходило цикл введения, первичного закрепления, проверки и последующей коррекции. Это позволяло не только повысить эффективность усвоения материала, но и своевременно устранять выявленные затруднения. Структура работы приведена в таблице 3.

Таблица 3. Структура работы с лексикой на формирующем этапе

Этап работы	Содержание деятельности	Цель
Введение новых слов	Ознакомление с новыми словами, перевод, примеры употребления	Формирование первичного представления
Первичное закрепление	Соотнесение, перевод, подбор синонимов	Закрепление значения
Оперативный контроль	Краткий тест в Google Forms	Проверка усвоения
Обратная связь	Анализ ошибок, повтор проблемных слов	Коррекция знаний
Повторение	Возврат к ранее изученной лексике	Упрочение навыков

На формирующем этапе использовались задания разного типа. На начальном уровне преобладали задания на узнавание и выбор правильного ответа, затем постепенно увеличивалась доля заданий, требующих анализа контекста. Это позволяло перейти от механического запоминания слов к более осознанному употреблению лексики.

Наиболее часто применялись следующие типы заданий: выбор перевода, заполнение пропусков, подбор синонимов и антонимов, выбор правильной формы слова, контекстуальный выбор. Такая вариативность позволяла проверять не только знание значения слов, но и умение использовать их в речевых ситуациях.

Существенным компонентом формирующего этапа являлась обратная связь. После выполнения заданий обучающиеся получали информацию о правильных и неправильных ответах, а преподаватель анализировал типичные ошибки группы. Это позволяло повторять именно те лексические единицы, которые вызывали наибольшие затруднения.

Использование Google Forms позволило сделать процесс изучения регулярным, быстрым и менее трудоёмким для преподавателя. Кроме того, дети были включены в процесс самоконтроля, поскольку могли видеть результат выполнения заданий и понимать, какие слова требуют дополнительной проработки.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня сформированности лексических навыков. Условия проведения, структура теста и критерии оценивания соответствовали констатирующему этапу, что обеспечивало сопоставимость результатов. Результаты контрольного этапа приведены в таблице 4.

Таблица 4. Статистические показатели результатов контрольного этапа

Группа	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)	Минимум	Максимум
Контрольная	9,13	1,53	7	12
Экспериментальная	14,6	1,73	12	18

Результаты контрольного этапа показывают положительную динамику в обеих группах, однако степень изменений существенно различается. В контрольной группе средний балл увеличился до 9,13, что свидетельствует о некотором улучшении результатов. Вместе с тем данный показатель по-прежнему находится на границе низкого и среднего уровней.

В экспериментальной группе средний балл составил 14,6, что соответствует устойчивому среднему уровню с приближением к высокому. Разница между контрольной и экспериментальной группами стала выраженной, хотя на начальном этапе существенных различий между ними не наблюдалось.

Минимальный результат в экспериментальной группе составил 12 баллов, тогда как в контрольной — 7 баллов. Это означает, что даже наименее успешные обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали результат выше, чем часть детей контрольной группы. Максимальный результат в экспериментальной группе достиг 18 баллов, что соответствует высокому уровню сформированности лексических навыков.

Распределение детей по уровням на контрольном этапе представлено в таблице 5.

Таблица 5. Распределение детей по уровням на контрольном этапе

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	0 %	33 %
Средний	40 %	67 %
Низкий	60 %	0 %

В контрольной группе по-прежнему преобладал низкий уровень, который составил 60 %. Средний уровень был зафиксирован у 40 % детей, высокий уровень отсутствовал. Следовательно, положительная динамика в данной группе имела место, однако носила ограниченный характер.

В экспериментальной группе низкий уровень полностью отсутствовал. Средний уровень показали 67 % детей, высокий — 33 %. Это свидетельствует не только о количественном росте результатов, но и о качественном изменении структуры сформированности словарного запаса.

Для проверки статистической значимости различий между результатами контрольной и экспериментальной групп был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. Расчёт t-критерия по результатам контрольного этапа

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
n	15	15
Средний балл (M)	9,13	14,6
Стандартное отклонение (SD)	1,53	1,73
t-эмпирическое	—	12,86
t-критическое при $p \leq 0,05$	—	2,00

Полученное значение t-эмпирического критерия составило 12,86, что значительно превышает критическое значение 2,00 при уровне значимости $p \leq 0,05$. Это позволяет сделать вывод о статистической значимости выявленных различий между контрольной и экспериментальной группами.

Важно отметить, что на констатирующем этапе группы были сопоставимы по уровню подготовки. Следовательно, полученные различия могут быть интерпретированы как результат педагогического воздействия, реализованного в экспериментальной группе с применением Google Forms.

Анализ результатов исследования позволяет утверждать, что использование Google Forms положительно влияет на усвоение лексического материала. Наиболее значимыми факторами эффективности выступили регулярность контроля, автоматизированная обратная связь и возможность оперативной коррекции ошибок.

В экспериментальной группе контроль не был разовой процедурой, а стал постоянным элементом учебного процесса. Это обеспечивало регулярную актуализацию изученной лексики и способствовало её более прочному закреплению. Обучающиеся чаще обращались к изученному материалу, выполняли задания в разных форматах и получали информацию о собственных ошибках сразу после выполнения теста.

Автоматизированная проверка позволила преподавателю быстрее выявлять типичные затруднения группы и корректировать содержание последующих занятий. При этом обучающиеся получили возможность развивать навыки самоконтроля, поскольку результаты тестирования становились для них доступными сразу.

Особое значение имела вариативность заданий. Использование заданий на выбор перевода, заполнение пропусков, подбор синонимов, антонимов и контекстуальный выбор позволило проверить разные стороны лексического навыка. В результате обучающиеся не только запоминали отдельные слова, но и учились применять их в контексте.

Таким образом, Google Forms выступил не только как техническое средство тестирования, но и как инструмент организации систематической работы со словарным запасом. Его применение позволило сделать процесс обучения более регулярным, объективным и связанным с последующей коррекцией учебного процесса.

Проведённое опытно-экспериментальное исследование подтвердило эффективность использования Google Forms для увеличения словарного запаса при обучении английскому языку детей дошкольного возраста. На констатирующем этапе контрольная и экспериментальная группы находились на сопоставимом уровне: в обеих группах преобладал низкий уровень сформированности лексических навыков.

После реализации формирующего этапа в экспериментальной группе была выявлена более выраженная положительная динамика. Средний балл детей экспериментальной группы достиг 14,6, тогда как в контрольной группе составил 9,13. Кроме того, в экспериментальной группе полностью исчез низкий уровень, 67 % детей достигли среднего уровня, а 33 % — высокого.

Статистическая обработка результатов с использованием t-критерия Стьюдента подтвердила значимость различий между группами. Это позволяет сделать вывод о том, что систематическое применение Google Forms как инструмента увеличения словарного запаса путем регулярного тестирования и получения мгновенной обратной связи способствует повышению эффективности увеличения словарного запаса.

Следовательно, Google Forms может рассматриваться как эффективное средство при изучении английского языка у детей дошкольного возраста, позволяющее обеспечить регулярность обучения, объективность оценивания, своевременное выявление ошибок и более осознанное формирование словарного запаса детей.

Литература:

1. Бакурова Е. Н. Использование цифровых средств в обучении иностранным языкам // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании. — 2025. — С. 504–513.
2. Дрожащих Н. В., Белякова И. Е. Цифровой тьютор в Тюменском госуниверситете: опыт внедрения и использования // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2022. — № 2. — С. 141–151.
3. Машканцева С. В. Возможности Google Classroom при обучении иностранному языку // Материалы научной конференции. — 2021. — С. 231–236.
4. Мордвинцева В. С., Никулина Н. А. Анализ эффективности использования ИКТ в онлайн-обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 14. — № 8. — С. 2642–2647.
5. Мохова О. Л. Дистанционное обучение иностранным языкам: методические аспекты // Education Management Review. — 2023. — С. 1–10.
6. Ницзяти А. Применение цифровых технологий в обучении иностранным студентам // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2021. — № 2 (214). — С. 45–53.
7. Новикова О. В. Особенности онлайн-обучения английскому языку как иностранному // Язык и текст. — 2021. — Т. 8. — № 4. — С. 71–80.
8. Очирова И. Н., Алексеева С. С., Антопкина Н. С. Организация дистанционного обучения иностранному языку // Материалы международной конференции. — 2021. — С. 138–145.
9. Пашковская С. С. Онлайн-обучение иностранному языку: проблемы и решения // Русистика. — 2021. — Т. 19. — № 1. — С. 85–101.

10. Писарь Н. В., Ремболович Ж. В., Юрасюк Н. В. Веб-квест как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 6. — № 3. — С. 447–454.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 21 (624) / 2026

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 03.06.2026. Дата выхода в свет: 10.06.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.